MESTRADO

TEMAS DE PSICOLOGIA

AVALIAÇÃO DA ADEQUAÇÃO DAS MEDIDAS DE EMPATIA DO PROGRAMA ESCOLAS 2030 NO CONTEXTO EDUCATIVO GUINEENSE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

PATRÍCIA ISABEL CARIDADE SOARES

M

2024

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Avaliação da Adequação das Medidas de Empatia do Programa Escolas 2030 no contexto educativo guineense: Um Estudo Exploratório

Patrícia Isabel Caridade Soares

outubro 2024

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelas Professora Doutora Joana Cadima e Professora Doutora Diana Alves (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do/da autor/a no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Um encontro de dois: olho a olho, face a face
E quando estiveres perto, arrancarei teus olhos
e os colocarei no lugar dos meus
e tu arrancarás meus olhos
e os colocarás no lugar dos teus
e então, eu te olharei com teus olhos
e tu me olharás com os meus.

Convite ao encontro, *Jacob Levy Moreno*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que, de diferentes formas, contribuíram para a realização desta tese de mestrado.

Em primeiro lugar, agradeço às minhas orientadoras Professora Doutora Joana Cadima e Professora Doutora Diana Alves, pelo apoio, orientação e paciência ao longo de todo este percurso. O vosso conhecimento e as vossas sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Um agradecimento especial à ONG Na Rota dos Povos por me acolherem e facilitarem o contacto com as realidades que tornaram este estudo possível. Quero mencionar, de forma particular, o meu amigo David, que me desafiou a conhecer a realidade da Guiné-Bissau. Sem o teu incentivo e visão, esta experiência jamais teria acontecido.

Aos participantes deste estudo, que me acolheram com genuíno entusiasmo e colaboraram incansavelmente, deixo o meu profundo agradecimento. A vossa abertura e disposição foram essenciais para que esta investigação pudesse ser realizada.

Um agradecimento muito especial à Fatu, que com a sua incansável dedicação traduziu de português para crioulo e vice-versa. O teu trabalho foi crucial para superar as barreiras linguísticas e tornar viável a comunicação com os participantes.

Por fim, ao meu filho, que é a minha fonte de inspiração e que me recorda diariamente que desistir nunca é uma opção.

E, acima de tudo, à minha mãe, uma verdadeira mãe coragem, que nos ensinou que, biologicamente, todos somos iguais e que temos a responsabilidade de criar a mudança que desejamos ver no mundo. A ti, mãe, onde quer que estejas, quero que saibas que o teu legado permanece vivo em mim e em tudo o que faço. Esta conquista é dedicada a ti!

RESUMO

A empatia, reconhecida como um valor essencial na educação contemporânea, é crucial para promover interações sociais saudáveis e sustentar relações positivas. Esse constructo abrange componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, essenciais para a compreensão e resposta às emoções e necessidades dos outros. Embora a empatia tenha sido amplamente estudada, a sua investigação em algumas regiões, como a Guiné-Bissau, ainda é limitada.

Este estudo visa avaliar a adequação das medidas de empatia, desenvolvidas no âmbito do Programa Escolas 2030, para o contexto educativo da Guiné-Bissau. Os objetivos incluem: i) verificar a aplicabilidade das situações-estímulo validadas em Portugal para o contexto guineense; ii) analisar as respostas das crianças; e iii) explorar as perceções dos professores sobre a relevância das situações-estímulo no contexto local.

Na cidade de Catió, na Guiné-Bissau, as situações-estímulo foram aplicadas a 76 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Entrevistas, questionários de heterorrelato e documentos de reflexão, foram utilizados junto de 6 professores.

Durante o estudo piloto, foram realizadas algumas alterações às situações-estímulo, face à necessidade de as adaptar à realidade guineense e diminuir as barreiras linguísticas.

Os resultados revelaram que, de um modo geral, as crianças durante as entrevistas reconheceram as emoções das várias personagens e tenderam a apresentar soluções pró-sociais às situações apresentadas. No entanto, verificou-se uma variação significativa nas interpretações relativamente às causas subjacentes a essas emoções.

Os professores destacaram a relevância da avaliação da empatia e consideraram as situações-estímulo úteis para esse fim, embora reconhecessem a necessidade de adaptação ao contexto local.

Palavras-chave: Escala de empatia, Empatia afetiva, Empatia cognitiva, Adolescentes, Guiné-Bissau, Medidas empatia, Avaliação empatia; Programa Escolas 2030

ABSCTRACT

Empathy, recognized as an essential value in contemporary education, is crucial for promoting healthy social interactions and sustaining positive relationships. This construct encompasses cognitive, affective, and behavioral components all of which are essential for understanding and responding to the emotions and needs of others. Despite having been widely studied, the investigation of empathy in some regions, such as Guinea-Bissau, remains limited.

This study strives to assess the adequacy of empathy measures developed within the Schools 2030 Program for the educational context of Guinea-Bissau. The main goals include: i) verifying the applicability of stimulus situations validated in Portugal to the Guinean context; ii) analyzing children's responses; and iii) exploring teachers' perceptions of the relevance of the stimulus situations in the local context.

In the city of Catió, Guinea-Bissau, stimulus situations were applied to 76 children aged between 10 and 15 years. Interviews, hetero-report questionnaires, and reflection documents were used with 6 teachers.

During the pilot study, some changes had to be made in order to adapt the stimulus situations to the Guinean reality and to reduce language barriers.

The results revealed that, in general, throughout the interviews, children were able to recognize the emotions portrayed by the various characters and were prone to present pro-social solutions to the situations presented. However, a substantial heterogeneity was observed in the interpretations regarding the underlying causes of these emotions.

Teachers highlighted the relevance of empathy assessment and considered the stimulus situations useful for this purpose, while acknowledging the need for adaptation to the local context.

Keywords: Empathy scale, Affective empathy, Cognitive empathy, Adolescents, Guinea-Bissau, Empathy measures, Empathy assessment, Schools 2030 Program

RÉSUMÉ

L'empathie, reconnue comme une valeur essentielle dans l'éducation contemporaine, est cruciale pour promouvoir des interactions sociales saines et maintenir des relations positives. Ce concept englobe des composantes cognitives, affectives et comportementales, essentielles pour comprendre et répondre aux émotions et aux besoins des autres. Bien que l'empathie ait été largement étudiée, son investigation dans certaines régions, comme la Guinée-Bissau, reste limitée.

Cette étude vise à évaluer l'adéquation des mesures d'empathie, développées dans le cadre du Programme Écoles 2030, pour le contexte éducatif de la Guinée-Bissau. Les objectifs incluent : i) vérifier l'applicabilité des situations-stimulus validées au Portugal pour le contexte guinéen ; ii) analyser les réponses des enfants ; et iii) explorer les perceptions des enseignants sur la pertinence des situations-stimulus dans le contexte local.

Dans la ville de Catió, en Guinée-Bissau, les situations-stimulus ont été appliquées à 76 enfants, âgés de 10 à 15 ans. Des entretiens, des questionnaires d'hétéro-évaluation et des documents de réflexion ont été utilisés auprès de 6 enseignants.

Au cours de l'étude pilote, certaines modifications ont été apportées aux situations-stimulus, en raison de la nécessité de les adapter à la réalité guinéenne et de réduire les barrières linguistiques.

Les résultats ont révélé que, de manière générale, les enfants lors des entretiens ont reconnu les émotions des différents personnages et ont tendance à proposer des solutions prosociales aux situations présentées. Cependant, une variation significative a été observée dans les interprétations des causes sous-jacentes à ces émotions.

Les enseignants ont souligné la pertinence de l'évaluation de l'empathie et ont considéré les situations-stimulus utiles à cette fin, bien qu'ils aient reconnu la nécessité d'une adaptation au contexte local.

Mots-clés : Échelle d'empathie, Empathie affective, Empathie cognitive, Adolescents, Guinée-Bissau, Mesures d'empathie, Évaluation de l'empathie, Programme Écoles 2030

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **1**

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL **3**

1. Empatia 3

1.1. O conceito de Empatia: definição 3

1.2. Empatia cognitiva 5

1.3. Empatia afetiva 6

1.4. Empatia comportamental 6

1.5. O desenvolvimento da empatia na infância e adolescência 7

1.6. Importância dos contextos educativos para a sua promoção 8

2. A Guiné-Bissau 11

ESTUDO EMPÍRICO **13**

1. Questão de investigação 13

2. Objetivo geral 13

2.1. Objetivos específicos 13

3. Método 13

3.1. Participantes 13

3.2. Procedimentos de recolha 16

3.3 Instrumentos 18

3.3.1 Crianças e adolescentes 18

3.3.2 Professores 19

3.4 Análise de dados 21

4. Resultados 22

4.1 Análises das respostas das crianças 22

4.2. Análise das respostas dos professores 29

5. Discussão 34

CONSIDERAÇÕES FINAIS **40**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **42**

INTRODUÇÃO

Quantos de nós, sem que exista uma explicação lógica para tal, já nos sentimos próximos de alguém que acabamos de conhecer, ou, em contrapartida, sentimos uma antipatia mútua quase instantânea. O "calçar os sapatos do outro" é uma tarefa desafiante que, como todas as outras, requer prática, foco e resiliência.

O facto de nos sentirmos solidários para com as crianças que diariamente morrem à fome nos países africanos, de sentirmos tristeza para com as pessoas que perderam tudo nos incêndios, alegria pela vitória do nosso clube no campeonato nacional, ou simplesmente, pelo "final feliz" daquele romance que lemos nas férias, são exemplos de como os seres humanos expressam empatia (Calloway-Thomas, 2009).

Podemos, por exemplo, compreender o que o outro está a sentir ou a pensar, através da chamada empatia cognitiva, ou ainda experimentar fisicamente as emoções do outro, como se de alguma forma os seus sentimentos nos contagiassem, uma característica da empatia emocional.

Calloway-Thomas (2009) posiciona a empatia como uma ferramenta indispensável no cenário global, destacando a necessidade de um entendimento mais profundo e sensível das experiências e sentimentos dos outros para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

Embora não exista uma definição consensual de empatia, vários autores reconhecem que ela inclui componentes cognitivas, afetivas e comportamentais. Considerando a empatia como um constructo multidimensional, é fundamental que os três componentes estejam presentes para uma compreensão completa do significado de empatia.

A literatura traz-nos vários estudos que associam positivamente a empatia a uma resposta pró-social, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento de uma vida social e funcionamento emocional saudável (Shaffer & Kipp, 2009). São igualmente referidas associações positivas entre o desenvolvimento de empatia e a diminuição do preconceito (Dovidio et al., 2010).

Na revisão da literatura realizada, não foram identificadas investigações semelhantes que tivessem como foco a adequação de medidas para avaliar a empatia em crianças e adolescentes guineenses. Esta lacuna no conhecimento, aliada à relevância que a pesquisa pode ter para a comunidade escolar da Guiné-Bissau,

motivou a concretização deste estudo, com a expectativa de que possa contribuir para abrir uma primeira discussão sobre o tema.

O objetivo central é avaliar até que ponto as ferramentas usadas para medir a empatia nas escolas portuguesas podem ser aplicadas no contexto guineense. Através de um trabalho de campo, pretende-se identificar as adaptações necessárias para que essas ferramentas possam refletir adequadamente as realidades educativas da Guiné-Bissau e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes guineenses. Esse esforço é especialmente relevante considerando o papel que a empatia pode desempenhar na promoção de coesão social e na criação de ambientes educativos mais inclusivos em países que enfrentam desafios socioeconómicos e políticos significativos.

Deste modo, este estudo não se limita a investigar a aplicabilidade técnica das medidas de empatia, mas visa, sobretudo, contribuir para uma compreensão mais ampla sobre como as competências socio emocionais, como a empatia, podem ser promovidas em sistemas educativos fragilizados, oferecendo novas perspetivas para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas culturalmente apropriadas.

O estudo organiza-se em cinco partes distintas. Numa primeira parte começa-se por apresentar o enquadramento teórico, relativo à empatia em geral, à importância do contexto educativo na sua promoção e, em específico, à relevância do estudo na Guiné-Bissau. Numa segunda parte é feita a descrição do método, que compreende a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados e dos procedimentos. De seguida, são expostos os resultados obtidos e a sua análise, passando posteriormente para a discussão dos mesmos. Finalmente, apresentam-se as conclusões do trabalho, bem como, algumas das suas limitações.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. Empatia

1.1. O conceito de Empatia: definição

A palavra empatia deriva do grego "empátheia", que significa "paixão".

Dado o seu caráter complexo e multidimensional, a empatia não possui uma definição única de aceitação consensual entre os autores. Uma das definições mais recorrentes é a de Miller e Eisenberg (1988), que descrevem a empatia como a capacidade de um indivíduo identificar os diversos estados emocionais dos outros, compreendendo assim os seus sentimentos, facilitando interações sociais mais harmoniosas, prevenindo comportamentos agressivos e promovendo respostas pró-sociais.

Titchener (1909) foi responsável por expandir o conceito de empatia para o campo da psicologia, definindo-a como a capacidade de compreender o estado mental de outra pessoa, o que possibilita uma conexão intelectual e moral entre os indivíduos.

Segundo Hunsdahl, (1967), a origem do termo "empatia" remonta ao final do século XIX, quando foi usado pela primeira vez como tradução do termo alemão "Einfühlung". Originalmente, o termo empatia foi utilizado para descrever uma experiência emocional ligada à apreciação de diferentes formas de arte. Sentimentos como emoção ao ouvir uma composição de Chopin ou a sensação de grandiosidade ao contemplar o fresco "A Criação de Adão", de Michelangelo na Capela Sistina, eram descritos como manifestações de empatia. O termo referia-se, assim, à projeção emocional em direção a um objeto, evento ou pessoa, envolvendo a transferência de emoções do observador para a obra.

Pesquisas realizadas com crianças por Stern (1985) apoiam a ideia de que nascemos com a competência e a predisposição para o compromisso relacional. As suas descobertas indicam que somos moldados e, ao mesmo tempo, moldamos interações conversacionais desde os primeiros dias de vida. Essas conclusões estão alinhadas com a perspetiva de Kohut (1981), para quem a sintonia com pais empáticos pode melhorar o desenvolvimento do *self* em formação.

Kohut (1959) teorizou que a empatia seria uma ferramenta mais adequada para observar e interpretar estados mentais complexos e subjetivos. Nas suas investigações iniciais sobre o *self*, Kohut (1959) definiu a empatia como uma espécie de "atmosfera circundante", essencial para o desenvolvimento saudável do *self*. Nos

seus estudos posteriores, Kohut (1981) demonstrou que falhas empáticas significativas, quando além da capacidade de adaptação de um *self* em desenvolvimento, podem levar ao isolamento defensivo ou, de forma mais precisa, ao isolamento autoconservador, afastando o indivíduo das suas necessidades e aspirações interpessoais.

A capacidade de empatizar é crucial e pode ser um preditor do sucesso do indivíduo. Pessoas mais empáticas tendem a ter maior sucesso nos seus relacionamentos interpessoais, sejam profissionais, familiares ou de amizade (Guzzetta, 1976). Diversos autores, como Batson (1991), Hoffman (2000) e Miller & Eisenberg (1988), acreditam que a empatia motiva os indivíduos a ajudar os outros, a promover a justiça e a inibir comportamentos agressivos.

Outros estudos demonstram, que até mesmo crianças pequenas, podem ser motivadas pela empatia. Ginsburg e colaboradores (2003), num estudo com uma amostra reduzida, descobriu que crianças muito novas, com cerca de 44 meses, já conseguiam distinguir e descrever motivos empáticos e egoístas em diferentes situações. Estudos longitudinais das últimas décadas, que acompanharam crianças até a idade adulta (Eisenberg et al., 2002; Eisenberg et al., 1991), também confirmaram a consistência das respostas relacionadas à empatia ao longo do tempo. Esses dados reforçam a visão de que crianças pequenas são capazes de exibir comportamentos pró-sociais motivados pela empatia (Eisenberg, 2002; Hoffman, 1975; Hoffman, 2000).

A extensa pesquisa de Martin Hoffman (2000), deixa claro que, antes mesmo de a empatia se desenvolver em níveis mais sofisticados, a predisposição humana para ecoar com as experiências alheias está gravada nos nossos genes.

Sob uma perspetiva de desenvolvimento, a empatia, como forma de interpretação do mundo, evolui das suas bases reflexivas e genéticas, passando por atualizações de complexidade crescente. Assim como os esquemas ou estruturas internalizadas descritas por Piaget, a empatia interage de maneira assimilativa e acomodativa com o mundo que a rodeia, especialmente com os estados subjetivos dos outros. A assimilação ocorre quando uma pessoa reconhece algo familiar, o que reforça o seu esquema interpretativo atual. A acomodação, por sua vez, é desencadeada quando algo novo e não assimilável é percebido, provocando uma reorganização do esquema, que leva a um funcionamento mais avançado.

Um exemplo desse processo de transformação no desenvolvimento pode ser encontrado em estudos piagetianos que pedem à criança que reconheça o estado emocional de outra pessoa – um exercício de "tomada de perspetiva afetiva" (Urberg & Docherty, 1976) ou de "*distress* empático egocêntrico" (Hoffmann, 2000). À medida que a criança se começa a descentrar das suas próprias experiências, ela passa a entender que outras pessoas têm sentimentos, perspetivas e vivências diferentes das suas.

Eisenberg, Shea et al. (1991) também definiram a empatia como um estado de alerta emocional que surge da compreensão do estado afetivo de outra pessoa, sendo semelhante ou congruente com o que o outro está a sentir. Eisenberg (1998) expandiu essa definição, afirmando que a empatia é uma resposta emocional que reflete o estado emocional, psicológico ou físico de outra pessoa, com uma mínima separação entre o "eu" e o outro. Para que seja considerada empatia, quem a experimenta deve considerar que as suas emoções refletem o estado do outro. Quando essa distinção entre "eu" e o outro é limitada, tais emoções podem ser vistas como precursoras da empatia, características geralmente presentes na infância (Zhou et al., 2003).

1.2. Empatia cognitiva

A empatia cognitiva refere-se à capacidade de compreender os estados mentais de outra pessoa, como os seus pensamentos, desejos e emoções. Segundo Feshbach (1975), o reconhecimento das emoções de terceiros é um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento dessa forma de empatia. Com o desenvolvimento da idade, a capacidade de interpretar sinais não-verbais, como expressões, melhora, permitindo uma maior precisão na leitura emocional dos outros.

A empatia cognitiva envolve pensamentos mentais que vão desde uma simples associação de sinais visuais com memória pessoal até habilidades cognitivas mais sofisticadas, como uma tomada de perspetiva.

A empatia cognitiva tem sido tradicionalmente descrita como a capacidade de compreender as situações a partir da perspetiva de outra pessoa (Hogan, 1969). Contudo, Mehrabian (1997) propôs uma definição alternativa, indicando que a empatia cognitiva envolve processos intelectuais relacionados com habilidades sociais e perceção social. Essa forma de empatia é vista como facilitadora das interações sociais (Eisenberg et al., 1996) e contribui para o estabelecimento de conexões entre as pessoas (Zhou et al., 2003)

Alguns autores, como Barnett (1984, citado em Eisenberg & Fabes, 1998), apresentam uma definição mais focada no aspeto cognitivo da empatia, descrevendo-a como a capacidade de refletir e compreender os pensamentos, sentimentos e perspetivas do outro.

1.3. Empatia afetiva

A empatia afetiva é o componente emocional do processo empático, onde o indivíduo experimenta involuntariamente o estado emocional de outra pessoa. Hoffman (1982) descreveu esse tipo de empatia como uma resposta automática e involuntária a sinais emocionais expressos por outras pessoas. Distinguem-se duas reações principais dentro da empatia afetiva: a tristeza pessoal, onde o indivíduo foca as suas emoções negativas no próprio desconforto, e a preocupação empática, que envolve um sentimento de preocupação específico com o outro.

Alguns autores, defendem que a empatia afetiva é um processo interpessoal mais básico, no qual as emoções de uma pessoa são espelhadas por outra (Mehrabian et al., 1988).

Outros, como Batson e Coke (1981), Feshbach (1978), Hoffman (1975, 1982) e Staub (1986), enfatizam a empatia afetiva, definindo-a como a experiência vicária de uma emoção congruente com a do outro, embora não necessariamente idêntica.

Hoffman (1984) propõe que crianças pequenas sintam empatia diante de sinais visuais de sofrimento, mas a simpatia e o “sofrimento emocional" baseado na descentralização cognitiva e processamento simbólico, como a linguagem, desenvolver-se-ão apenas mais tarde.

1.4. Empatia comportamental

Além dos componentes cognitivos e afetivos, a empatia também inclui uma dimensão comportamental, que se refere à habilidade de expressar, de maneira verbal ou não verbal, a compreensão e o apoio aos sentimentos de outra pessoa. Autores como Burleson (1985) argumentam que essa forma de empatia se manifesta através de comportamentos de conforto sensível, onde o indivíduo valida as emoções e perspetivas do outro sem julgamento.

A empatia comportamental refere-se à expressão de ações tangíveis que demonstram preocupação com o bem-estar alheio, incluindo comportamentos como ajudar, compartilhar e consolar. Este conceito envolve tanto a capacidade de perceber

e compreender os estados emocionais dos outros (empatia cognitiva), quanto a capacidade de compartilhar essas emoções (empatia afetiva), culminando em respostas comportamentais que visam aliviar o sofrimento ou promover o bem-estar social (Eisenberg et al. 2016). Estudos demonstram que a empatia comportamental está diretamente relacionada ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, que beneficiam tanto o indivíduo empático quanto a comunidade ao seu redor (Wagaman, 2011). Vários autores sugerem que a capacidade de adotar essas respostas comportamentais é influenciada por uma série de fatores psicológicos e sociais, como a qualidade das interações familiares, os modelos comportamentais dos pais e a dinâmica do ambiente escolar (Shaffer & Kipp, 2009). Além disso, há evidências de que o desenvolvimento da empatia comportamental durante a infância e adolescência está associado à maior competência social e à diminuição de comportamentos antissociais (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007). Portanto, a empatia comportamental desempenha um papel crucial na construção de relacionamentos interpessoais saudáveis e na promoção de coesão social, sendo uma habilidade vital para a integração e o funcionamento positivo na sociedade (Lenzi et al., 2014).

1.5. O desenvolvimento da empatia na infância e adolescência

O desenvolvimento da empatia começa logo nos primeiros meses de vida, sendo o ambiente familiar um fator determinante para o seu progresso. Desde o nascimento, os bebés já apresentam reações empáticas rudimentares, como ficarem perturbados ao ouvir o choro de outros bebés, um comportamento que Hoffman (1982) considera como o precursor da empatia. Com o tempo, essa habilidade evolui, sendo aprimorada durante a infância e adolescência, quando se começa a desenvolver a capacidade de ver o mundo através da perspetiva alheia.

Barnett (1984) aponta que o desenvolvimento da empatia nas crianças e adolescentes é influenciado por fatores como o ambiente familiar, as interações sociais e as experiências emocionais. Crianças que vivenciam um ambiente emocionalmente acolhedor e que são incentivadas a compreender os sentimentos dos outros tendem a desenvolver níveis mais altos de empatia.

Segundo Hoffman (2000), no campo da Psicologia do Desenvolvimento, a empatia desempenha um papel essencial no bem-estar social e emocional dos

indivíduos, influenciando diretamente o desenvolvimento de comportamentos morais e de cuidado.

Estudos demonstram que níveis elevados de empatia estão associados a comportamentos pró-sociais, como o altruísmo e à melhoria dos relacionamentos interpessoais. O desenvolvimento empático adequado na infância e adolescência contribui não apenas para a saúde emocional individual, mas também para o fortalecimento dos vínculos sociais ao longo da vida.

Emde (1990) define a empatia desenvolvimental como uma forma mais madura de empatia, que requer tanto um componente cognitivo de tomada de perspetiva quanto os antecedentes afetivos e inconscientes da empatia afetiva.

1.6. Importância dos contextos educativos para a sua promoção

Desenvolver a empatia é especialmente importante nas sociedades contemporâneas caracterizadas pela diversidade étnica, cultural e linguística.

Eisenberg et al. (1998) apontam que programas de educação de competências ou intervenções que enfatizem a compreensão das crianças e o controlo emocional podem contribuir para o desenvolvimento da empatia.

Poucos indivíduos têm a capacidade cognitiva de avaliar corretamente a sua capacidade de reconhecer e compreender os pensamentos e os sentimentos dos outros (Murphy & Lilienfeld, 2019), sendo essa premissa igualmente válida para as crianças.

Diversos estudos destacam o papel fundamental da família e da escola na formação de crianças e jovens empáticos. A literatura evidencia que o desenvolvimento da empatia, entendido como a capacidade de compreender e compartilhar as emoções dos outros, está intimamente ligado às interações sociais no ambiente familiar e educativo (Shaffer & Kipp, 2009). Segundo esses autores, as interações familiares, ao fornecerem um ambiente de apoio emocional e modelos de comportamento empático, promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que são essenciais para a convivência em sociedade. Do mesmo modo, o ambiente escolar, ao incentivar comportamentos colaborativos e pró-sociais, também desempenha um papel crucial nesse processo.

Barr e Higgins-D'Alessandro (2007) reforçam essa perspetiva ao associar diretamente o ambiente escolar e familiar à promoção de comportamentos pró-sociais em adolescentes. Estes autores, argumentam que a qualidade das interações dentro

desses contextos sociais, como o incentivo ao respeito mútuo e à cooperação, está ligada à capacidade dos jovens de desenvolverem atitudes empáticas. Tanto a família quanto a escola, ao proporcionarem experiências de convivência e empatia, são responsáveis por moldar comportamentos que contribuem para a coesão social e para a redução de atitudes antissociais.

Nesta linha de pensamento, o educador assume um papel crucial para o desenvolvimento da empatia. De acordo com o *LifeComp - The European framework for personal, social and learning to learn key competence*, "as intervenções educativas que visam aumentar a capacidade de assumir perspetivas, desenvolver a autoconsciência e proporcionar experiências positivas de alteridade ajudam no desenvolvimento da empatia" (Sala et al., 2020, p. 47).

Como tal, os professores podem estimular intencionalmente os seus alunos para se tornarem mais empáticos.

Esses autores ajudaram a construir a compreensão de que a escola vai além da transmissão de conhecimento, sendo um espaço essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Nas últimas décadas, diversos sistemas educativos à escala global têm integrado a promoção da empatia como uma competência essencial, tanto em currículos de educação formal quanto em programas de educação não formal. Organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial, têm desempenhado um papel importante nesse processo, apoiando a inclusão de competências socio emocionais nas políticas educativas globais (Nações Unidas, 2015).

A Pesquisa sobre Competências Sociais e Emocionais (CSES), promovida pela OCDE, é um dos maiores esforços internacionais levado a cabo, focado na avaliação dessas competências, abrangendo um amplo espectro de países em diferentes continentes. Com base nesses dados, é possível obter uma compreensão mais aprofundada de como diferentes países estão a integrar a empatia e outras competências sócio emocionais nas suas abordagens educativas, evidenciando a crescente relevância dessas competências para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O envolvimento de Portugal no Inquérito sobre Competências Sociais e Emocionais (CSES) da OCDE, com foco na cidade de Sintra, demonstra o compromisso do país em avançar nessa agenda. Ainda assim, comparado com países

como a Finlândia e a Dinamarca, que possuem sistemas educativos fortemente focados na aprendizagem emocional e social, Portugal ainda tem um percurso significativo a percorrer. As recomendações da OCDE apontam para uma implementação plena e sistemática desse tipo de programas no sistema educativo dos diferentes países, assegurando uma adoção de programas de CSE de forma mais abrangente e equitativa.

Atualmente, não existem dados específicos ou comparáveis para a Guiné-Bissau no âmbito do Inquérito sobre Competências Sociais e Emocionais (CSES) da OCDE. O país não participou nas iniciativas da OCDE destinadas à avaliação ou promoção de competências socio emocionais na educação, ao contrário de outras nações, como Portugal. A maioria das avaliações internacionais disponíveis, como as realizadas pelo Banco Mundial e pela OCDE, tende a focar-se em países com sistemas educativos mais desenvolvidos ou com maior desenvolvimento económico, o que evidencia uma lacuna significativa que necessita ser colmatada.

Em Portugal, a integração da promoção de competências socio emocionais no currículo educativo tem vindo a ganhar maior relevância, refletindo uma tendência global para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Através de iniciativas como o Programa Escolas 2030, o país tem procurado alinhar-se com as melhores práticas internacionais.

O Programa Escolas 2030 (Schools 2030, n.d.), parte de uma iniciativa global, destaca-se pela ênfase na educação não formal em comunidades vulneráveis, com o principal objetivo de reduzir o abandono escolar. O programa centra-se no desenvolvimento e avaliação de competências essenciais para o século XXI, como a empatia e a resolução de problemas em contextos multiétnicos. Atualmente, está implementado em 10 países, incluindo o Brasil, Quénia, Tanzânia, Uganda, Índia, Paquistão, Afeganistão, Quirguistão, Tajiquistão e Portugal.

Em Portugal, o programa já se encontra numa fase de maturação (Cadima, 2023b), com relatórios que salientam várias medidas fiáveis e relevantes para o seu sucesso. Ferramentas como dilemas, questionários de heterorrelato e reflexões de professores desempenharam um papel crucial na avaliação das competências socio emocionais dos alunos. Os relatórios (Cadima, 2022a; Cadima 2022b; Cadima, 2022c; Cadima, 2023a; Cadima, 2023b) indicam que os professores manifestaram um elevado interesse nas temáticas abordadas e consideraram os instrumentos utilizados como úteis para a implementação de avaliações no contexto escolar. Além da recolha

de dados, as sessões de grupo com os professores também permitiram uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas e os processos existentes nas escolas.

Embora a utilização das medidas em Portugal tenha sido bem-sucedida (Cadima, 2023b), a eficácia e aplicabilidade dessas medidas em outros contextos educativos, como o da Guiné-Bissau, ainda não foram exploradas, o que levanta a necessidade de estudos que permitam adaptar e expandir a aplicabilidade das medidas de avaliação a diferentes realidades educativas.

2. A Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um país com uma grande diversidade étnica e linguística estimando-se que existam cerca de 30 etnias com línguas próprias no território guineense (continente e ilhas).

Administrativamente está dividida em 9 regiões, incidindo este estudo exclusivamente na região de Tombali.

O país é marcado por uma constante instabilidade política e um desenvolvimento económico que se tem mostrado insuficiente para prover as necessidades básicas da população e, em particular, as suas necessidades educativas.

Em 2021, 48,9% da população era analfabeta, muitas crianças (sobretudo meninas) não entram na escola ou abandonam-na precocemente e existe um índice assinalável de não conclusão do percurso da escolaridade obrigatória, que em 2023 se mantém no 6º ano de escolaridade (Guiné-Bissau. Ministério da Educação e Ensino Superior, 2017).

O sistema educativo da Guiné-Bissau apresenta desafios complexos, decorrentes de sua história política, social e económica, que incluem a dependência de políticas transnacionais e apoio internacional, como realçado por Morgado et al. (2016). A fragilidade do estado guineense reflete-se nas estruturas educativas, marcadas por descontinuidades, reformas inacabadas e uma forte influência de políticas externas. A extensão de programas desenvolvidos noutras geografias como a americana ou europeia, como é o caso do Programa “Escolas 2030” exige uma análise cuidada da sua pertinência e adequação ao contexto local, onde fatores como diversidade cultural, desigualdades socioeconómicas e tensões políticas influenciam significativamente o ambiente escolar.

Na Guiné-Bissau, o sistema educativo é marcado por uma diversidade cultural que inclui múltiplas línguas, religiões e tradições locais, o que torna o desafio de implementar políticas padronizadas ainda mais evidente.

Os estudos sobre a educação na Guiné-Bissau são parcos, e os que existem datam na sua maioria da última década. Em *Currículo, memória e fragilidades*: *Contributos para repensar a educação na Guiné-Bissau* (Morgado et al., 2016) e em *What sphere of influence for youth in Guinea-Bissau from 2014 to July 2017? A leadership analysis* (Huyette, 2017), os autores realçam a necessidade de adaptação das políticas de educação a contextos periféricos, onde o currículo e as práticas pedagógicas são muitas vezes moldados por influências externas.

Morgado et al. (2016) destaca a forte influência de políticas educativas externas, muitas vezes desprovidas de sensibilidade em relação às especificidades culturais e sociais locais. Essa imposição de reformas viajantes, como define Morgado et al. (2016), gera um desalinhamento entre o currículo imposto e as realidades do terreno, resultando, muitas vezes, em políticas que não refletem as necessidades reais das comunidades escolares guineenses.

A Guiné-Bissau, com um sistema educativo caracterizado por fragilidades estruturais, herança colonial e uma forte dependência de ajuda internacional, enfrenta desafios particulares que influenciam profundamente o modo como valores como a empatia são percebidos e implementados.

A variabilidade cultural entre Portugal e a Guiné-Bissau - marcada por diferenças históricas, linguísticas, sociais e econômicas - exige uma reflexão profunda sobre até que ponto essas abordagens podem ser transferidas sem adaptações significativas.

A questão da variabilidade cultural é central neste estudo, uma vez que a empatia, como fenómeno sócio emocional, está profundamente enraizada em contextos culturais específicos. Como apontado por Huber & Reynolds (2014), o desenvolvimento de competências interculturais, como a empatia, requer uma compreensão detalhada das influências culturais que moldam as interações sociais e o comportamento dos indivíduos. A empatia, ao ser mensurada e promovida em escolas portuguesas, está inevitavelmente alinhada a valores e normas culturais europeias, que podem não ser diretamente aplicáveis a sociedades com tradições e dinâmicas sociais distintas, como a guineense.

ESTUDO EMPÍRICO

1. Questão de investigação

A pergunta de investigação que serviu como ponto de partida para este estudo foi:

- Como podemos mapear a empatia em crianças da Guiné-Bissau?

2. Objetivo geral

Explorar a adequação das medidas desenvolvidas no Escolas 2030 para avaliar a empatia junto de crianças e adolescentes na Guiné-Bissau.

2.1. Objetivos específicos

- Verificar a aplicabilidade das situações-estímulo validadas em Portugal para o contexto guineense;
- Analisar as respostas elaboradas pelas crianças guineenses;
- Explorar as perceções dos professores sobre a relevância das situações-estímulo no contexto local.

3. Método

Este estudo assentou num design qualitativo, indicado para uma análise e compreensão das respostas das crianças guineenses e dos seu professores. Foram seguidas as indicações para análise temática (Braun & Clarke, 2012).

3.1. Participantes

Foram selecionadas escolas em Catió com as quais uma ONG mantém uma relação próxima de apoio e intervenção. Após a identificação dessas escolas, os critérios para a inclusão no estudo foram a proximidade e facilidade de deslocação para os espaços. Foram consideradas apenas as escolas que têm uma atividade constante e conseguem assegurar uma frequencia diária de alunos.

Assim, este estudo recorreu a amostragem não probabilística por conveniência.

O presente estudo teve um total de 82 participantes. Destes, 76 eram alunos e 6 professores. Os alunos foram divididos em 8 grupos de 8 alunos cada e 1 grupo de 12. Os 6 professores formaram um único grupo.

A amostra de alunos era constituída por um total de 76 crianças e adolescentes, todas de nacionalidade Guineense. A média de idades era de 12,3 anos, variando entre um mínimo de 10 e um máximo de 15 anos. A maioria tinha 13 anos (25%), era do género masculino (51,3%), de etnia Balanta (68,4%) e frequentava o 5º ano (30,3%). Quase metade da amostra (48,7%) indica que os pais frequentaram a escola, mas não sabe até que ano.

A língua mais falada era o crioulo (77,6%), sendo que apenas uma percentagem de 5,3% refere ter a língua portuguesa como segunda língua e 23,7% refere compreeender o Português mas não conseguir comunicar. Uma percentagem de 92,1% afirma que na última semana foi à escola todos os dias.

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica (N = 76)

	N	%
Idade (M; DP)	M=12,3	DP=1,6
Género		
Feminino	37	48,7%
Masculino	39	51,3%
Etnia		
Balanta	52	68,4%
Beafada	1	1,3%
Fula	11	14,5%
Mandinga	4	5,3%
Manjaco	3	3,9%
Mansonka	1	1,3%
Nalu	3	3,9%
Papel	1	0,8%
Ano frequentado		
2º ano	17	22,4%
3º ano	12	15,8%
4º ano	13	17,1%
5º ano	23	30,3%
6º ano	10	13,2%
7º ano	1	1,3%
Escolaridade dos pais		
1º ano	1	1,3%
2º ano	1	1,3%
	N	%
12º ano	3	3,9%
Apenas a mãe	2	2,6%

Apenas o pai	10	13,2%
Apenas o pai, 10º ANO	1	1,3%
Não	21	27,6%
Sim, mas não sabe qual	37	48,7%
Na ultima vieste sempre à escola?		
Sim	70	92,1%
Não	6	7,9%
Língua falada 1		
Balanta	47	61,8%
Crioulo	17	22,4%
Fula	6	7,9%
Mandinga	1	1,3%
Manjaco	2	2,6%
mansonka	1	1,3%
Nalu	2	2,6%
Língua falada 2		
Balanta	3	3,9%
Crioulo	59	77,6%
Fula	6	7,9%
Mandinga	2	2,6%
Nalu	1	1,3%
Papel	1	1,3%
Português	4	5,3%
Língua falada 3		
Português	18	23,7%

M – Média DP – Desvio padrão

Os grupos foram constituídos de forma aleatória quanto à variável género, sendo os participantes selecionados com base no critério de idade, entre os 10 e os 15 anos.

Nos grupos 2 e 8, a maioria dos participantes era do género masculino (75%), enquanto nos restantes grupos a distribuição por género foi mais equitativa.

Tabela 2 – Distribuição do género por grupos

	Feminino		Masculino	
	N	%	N	%
Grupo 1	6	54,5%	5	45,5%
Grupo 2	2	25,0%	6	75,0%
Grupo 3	7	77,8%	2	22,2%
Grupo 4	4	50,0%	4	50,0%
Grupo 5	4	50,0%	4	50,0%
Grupo 6	4	50,0%	4	50,0%
Grupo 7	5	62,5%	3	37,5%
Grupo 8	2	25,0%	6	75,0%

A maioria dos professores participantes era do género masculino (66,6%), com uma média de idade de 32,3 anos. Em relação ao tempo de serviço, 33% lecionam há 3 anos, 33% há 4 anos, 16,7% há 6 anos e 16,7% há 14 anos.

Tabela 3 – Caracterização sociodemográfica (N = 6)

	N	%
Idade (M; DP)	32,3	2.7
Género		
Feminino	2	33,3%
Masculino	4	66,6%
Nº de anos de experiência		
3 anos	2	33,3%
4 anos	2	33,3%
6 anos	1	16.7%
14 anos	1	16,7%

Os professores participantes foram recrutados nas mesmas escolas frequentadas pelos alunos envolvidos no estudo. Todos os alunos residiam na cidade de Catió, localizada na região de Tombali, enquanto 50% dos professores viviam em outras zonas sectoriais da mesma região. Como critérios de exclusão, foram identificadas crianças com deficiência cognitiva ou doença mental diagnosticada e/ou em tratamento. Embora os instrumentos tenham sido aplicados a essas crianças, os seus dados foram excluídos da análise.

3.2. Procedimentos de recolha

A estratégia de recolha da amostra foi intencional, com a seleção de instituições parceiras da ONG. Os critérios de inclusão foram: (i) escolas que assegurassem a frequência diária dos alunos e (ii) que estivessem localizadas em Catió, em proximidade geográfica. O recrutamento dos alunos e a apresentação das situações-estímulo ocorreram simultaneamente entre 13 de janeiro e 2 de fevereiro de 2024. O processo de recrutamento contou com o apoio do diretor e dos professores titulares, que identificaram e organizaram pequenos grupos de crianças com idades entre 10 e 15 anos. Antes da deslocação à Guiné-Bissau, os diretores das escolas foram contatados por email, tendo sido informados dos objetivos do estudo, no âmbito de uma dissertação de mestrado. Posteriormente, conforme a sua disponibilidade, foram

agendadas entrevistas online, realizadas via Zoom, nas quais participaram 2 professores e 1 diretor de escola.

A fim de ajustar o instrumento ao contexto em estudo, foi realizada uma fase inicial de adaptações nas situações-estímulo, antes da recolha de dados. Essas adaptações contaram com o apoio de um professor de uma das escolas na Guiné-Bissau e de uma coordenadora da ONG com experiência de atuação nesse contexto. As adaptações incluíram: (i) ajustes nas situações apresentadas, adaptando-as para cenários mais comuns no quotidiano das crianças guineenses; (ii) alteração dos nomes das personagens, substituindo os nomes originais por nomes comuns no contexto guineense; e (iii) simplificação do conteúdo das vinhetas, criando uma versão mais acessível. Todas as situações-estímulo foram traduzidas para criolo, a língua franca predominante na região. Posteriormente, no local, foi conduzido um estudo piloto, inicialmente com um grupo de professores e, em seguida, com um grupo de 12 alunos.

A recolha de dados foi realizada presencialmente em cada uma das escolas, pela investigadora responsável, em articulação com os estabelecimentos de ensino e a ONG.

As sessões ocorreram em contexto de sala de aula, com o apoio do professor titular de cada turma e de um colaborador da ONG.

As situações-estímulo foram apresentadas às crianças, e as suas respostas foram registadas em formato áudio.

Antes da realização das entrevistas com os professores, foi-lhes entregue uma Declaração de Consentimento Informado, na qual concordavam com a participação na entrevista e com a gravação áudio das suas respostas, para posterior transcrição.

A duração média das entrevistas com os grupos de crianças foi de 45 min, enquanto as entrevistas com os professores tiveram uma duração média de 1 hora e 15 minutos.

Para as entrevistas com os professores, optou-se por realizar duas sessões em momentos distintos com dois grupos de professores diferentes. A primeira sessão ocorreu em formato online, antes da ida da investigadora para a Guiné-Bissau, enquanto a segunda foi realizada de forma presencial durante a estadia da investigadora no país. Essa abordagem permitiu uma exploração mais ampla e aberta do tema em análise, aproveitando as diferentes dinâmicas proporcionadas pelos dois formatos de entrevista e contextos.

Relativamente à participação de crianças e adolescentes menores de 18 anos, foi previamente enviada aos diretores de cada escola uma Declaração de Consentimento, destinada aos pais ou responsáveis legais, na qual se apresentavam os principais objetivos do projeto de investigação e se solicitava o consentimento para a participação das crianças/adolescentes. Dada a impossibilidade de estabelecer contacto direto com os encarregados de educação, o consentimento para a participação das crianças foi fornecido pelos professores e respetivos diretores escolares. O anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos foram garantidos em todos os formatos de recolha. As entrevistas foram anonimizadas e os registos de áudio destruídos após a transcrição.

3.3 Instrumentos

A escolha dos instrumentos de recolha de dados baseou-se em ferramentas previamente estabelecidas no âmbito do Programa Escolas 2030, com as devidas adaptações. Foram utilizadas três situações-estímulo para apresentação às crianças. Entrevistas, questionários de heterorrelato e documentos de reflexão, foram utilizados junto dos professores, estes ultimos com questões fechadas e de resposta múltipla.

3.3.1 Crianças e adolescentes

Situações-estímulo: Neste estudo, foram utilizadas três situações-estímulo validadas para o contexto português no âmbito do Programa Escolas 2030, destinadas à medição da empatia.

Situação-estímulo 1 (vinheta adaptada) – A Fatumata estava a jogar à macaca com as amigas. Entretanto, reparou que a Mariama , uma colega nova da sua turma, estava a um canto do recreio. A Mariama é muito tímida e a Fatumata e as amigas nunca falaram com ela. A Mariama aproximou-se do campo de futebol, mas os rapazes disseram para ela se afastar. A Fatumata repara agora que a Mariama está sentada sozinha, a olhar para o chão.

Como é que acham que a Mariama se sente? Se fossem a Fatumata, o que fariam nesta situação?

Situação-estímulo 1 (vinheta simplificada) – A Fatumata estava a jogar à macaca com as amigas. Entretanto, reparou que a Mariama , uma colega nova da sua turma, estava a um canto do recreio sentada sozinha, a olhar para o chão.

Como é que acham que a Mariama se sente?

Se fossem a Fatumata , o que fariam nesta situação?

Situação-estímulo 2 (vinheta adaptada) - O Manuel e o Azizi andam muito tempo até chegar à escola. O Manuel queria muito uma bicicleta e está sempre a conversar com o Azizi acerca da bicicleta que queria e de como se divertiria se tivesse uma. O Manuel pediu aos pais para a comprar, mas os pais disseram que não. Na semana seguinte, o Azizi vem para a escola com a bicicleta nova, exatamente aquela que o Manuel queria.

Como é que acham que o Manuel se sente? E o Azizi ? Se fossem o Manuel, o que diriam ou fariam nesta situação?

Situação-estímulo 2 (vinheta simplificada) - O Manuel queria muito uma bicicleta e está sempre a conversar com o Azizi acerca da bicicleta. O Manuel pediu aos pais para a comprar, mas os pais disseram que não. Na semana seguinte, o Azizi vem para a escola com uma bicicleta nova, exatamente aquela que o Manuel queria.

Como é que acham que o Manuel se sente? E o Azizi ? Se fossem o Manuel, o que diriam ou fariam nesta situação?

Situação-estímulo 3 (vinheta adaptada) - No intervalo, o João estava a discutir com os amigos qual deles era o melhor da turma a jogar à bola. O André disse que era ele próprio. O João começou a rir-se e disse que o André não tinha jeito nenhum, que ninguém na escola gostava de jogar com ele. Ao ouvir isto, o André foi-se embora.

Como é que acham que o André se sente? E o João?

Se fossem o João, o que fariam nesta situação?

3.3.2 Professores

No questionário de heterorrelato foram apresentadas as seguintes questões: As crianças compreendem os seus próprios estados emocionais?; Compreendem o estado emocional do outro?; Escutam opiniões de diferentes pessoas?; Compreendem que as crianças são diferentes entre si?; Apoiam outra criança quando necessário?; Ficam emocionados/as quando veem um/a colega a chorar?

Para o questionário foi utilizada uma escala ordinal de frequência de cinco pontos, com a seguinte variação: Nenhuma ou quase nenhuma (0-5%); Algumas (25%); Cerca de metade (50%); A maioria (75%); Quase todas (100%).

No documento de reflexão, os professores foram convidados a responder às seguintes questões: Considera que estes instrumentos se aplicam ao contexto guineense?; Considera pertinente abordar estas temáticas?; No quotidiano na sua escola sente que estas temáticas são abordadas?; Se sim, de que forma?
Para este documento foi utilizada uma escala dicotómica com as opções de resposta "sim" ou "não".

Relativamente às entrevistas com os professores, foram colocadas diversas perguntas sobre a composição das turmas, bem como as manifestações de empatia por parte dos alunos, incluindo o reconhecimento de emoções, a capacidade para se colocar no lugar do outro, ou o que costuma acontecer em situações de conflito. Foi ainda explorado junto dos professores se estas temáticas eram abordadas em sala de aula. Para esse efeito, foram colocadas as seguintes questões: 1) Qual é a média de idade dos alunos das vossas turmas?; 2) Quantas turmas tem cada professor? E quantos alunos há em cada turma?; 3) Há algum grupo étnico ou linguístico que esteja em maioria? E vocês percebem alguma tendência para formarem subgrupos de acordo com a etnia, ou interagem todos naturalmente?; 4) No vosso dia a dia, percebem que os alunos costumam reconhecer as emoções uns dos outros? Ou seja, eles são capazes de se colocar no lugar dos colegas?; 5) Como é que habitualmente os alunos reagem em situações de conflito ou exclusão? Por exemplo, se uma criança está sozinha no recreio, é normal que os outros colegas a integrem ou tendem a ignorá-la?; 6) Em situações em que um aluno está em sofrimento (ex.: caiu e magoou-se), o que é que costuma acontecer? A maioria das crianças ajuda ou ignora?; 7) Quando um aluno é ridicularizado por outros colegas, qual costuma ser a reação do grupo? Eles defendem o colega ou também gozam com ele?; 8) Se um aluno vê outro com um bem que ele não tem (ex.: uma bicicleta nova), como tende a reagir? Há demonstrações de inveja ou de felicidade pelo outro?; 9) Costumam trabalhar de maneira direta temas relacionados à empatia nas aulas? Existem atividades específicas ou isso acontece mais espontaneamente no dia a dia?; 10) A palavra “empatia” é algo comum nas conversas e nas aulas?; 11) Acredita que as atividades sugeridas para promover a empatia, como as apresentadas nas situações de exemplo (ex.: uma criança excluída ou gozada), são adequadas ao contexto cultural guineense?; 12) Para esse efeito [promoção da empatiaa] consideram adequadas as situações-estímulo propostas pelo Escolas 2030? Na vossa opinião, as crianças na vossa escola entenderiam facilmente essas situações e conseguiriam refletir sobre

elas?; 13) Há mais algum ponto que gostariam de adicionar ou algo que considerem importante sobre o comportamento dos vossos alunos em relação à empatia ou cooperação?

3.4 Análise de dados

Os dados quantitativos recolhidos foram convertidos e analisados com a versão 28.0 do programa estatístico IBM SPSS Statistics para Windows. Como procedimentos de verificação prévia, verificou-se a existência de missing values em todas as variáveis, optando-se pela exclusão dos mesmos. Foram efetuadas análises descritivas com as variáveis sexo, idade, língua, etnia, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais.

Os áudios das crianças foram transcritos para documentos em Word e, posteriormente, importados para o software NVivo. A metodologia adotada foi qualitativa, iniciando com uma abordagem dedutiva, baseada em categorias pré-existentes do Programa Escolas 2030. Em seguida, numa abordagem indutiva, foi realizada uma análise qualitativa temática, utilizando a versão 15 do NVivo e as suas ferramentas, tais como o estudo de frequências de palavras e a autocodificação automática.

Foi analisada a frequência de palavras que serviu, numa fase inicial, para explorar o conteúdo dos depoimentos dos participantes e assim procurar maior afinidade com estes, pesquisar em que contexto é que as palavras mais frequentes tinham sido utilizadas e assim entender melhor qual o seu significado interpretativo.

Foram realizadas tanto a autocodificação automática no NVivo como a análise temática de acordo com Braun & Clarke (2006, 2012). No entanto, optou-se por seguir a análise temática conforme as diretrizes estabelecidas por estes autores.

Os procedimentos de análise seguiram as fases de análise temática de forma a identificar, analisar e reportar os temas que emergiram das transcrições das intervenções dos participantes nas respostas abertas (Braun & Clarke, 2006, 2012). A técnica de categorização pressupôs a transformação dos dados por forma a alcançar uma representação do seu conteúdo. Para isso, efetuaram-se as seguintes etapas (Resende, 2016): (a) Leitura integral dos textos obtidos da globalidade das intervenções, (b) Leitura por temas e categorias, revendo todo o material categorizado, reconfigurando a codificação sempre que necessário e identificando a emergência de novas categorias ou a sua eliminação, (c) Interpretação e escrita dos

resultados por cada tema e suas correspondentes variações. Nesta etapa e após 'intima familiaridade' (Charmaz, 2004) com o conteúdo reportado pelos participantes procurou-se estabelecer um discurso sequencial e coerente dos assuntos abordados tendo a preocupação de evidenciar, particularizando, as opiniões e considerações dos participantes.

4. Resultados

4.1 Análises das respostas das crianças

Numa primeira análise foi efetuada uma leitura das respostas das crianças enquadrando-as nas categorias usadas no Programa Escolas 2030, utilizando uma lógica dedutiva. De seguida, foi efetuada uma análise indutiva com recurso a análise de palavras mais frequentes e uma análise qualitativa de dados, utilizando o software NVivo.

Visualizando a nuvem de palavras (cf. Figura 1) e tendo em consideração as palavras mais frequentes utilizadas pelas crianças nas respostas às 3 dituações-estímulo apresentadas, destacam-se as palavras sozinha, partilhar, empatia e fome. Eliminadas as palavras 'para', 'entrevistadora', 'professor', 'então', 'acham' e 'vocês.'



Figura 1– Nuvem de palavras mais frequentes nas respostas das crianças

Os resultados obtidos a partir das análises às respostas das crianças são apresentadas na Figura 2. Como a figura demonstra, a maioria das crianças identificou emoções nas personagens adequadas à situação. Cerca de metade ofereceram justificações adequadas e ofereceram soluções simpáticas pró-sociais (cf. Figura 2)

EMPATIA 10-15 ANOS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	 Situação 1#	 Situação 2#	 Situação 3#
EMOÇÕES				
Mais do que uma personagem	**A maioria**	**Fatumata e Mariama**	**Manuel e Azizi**	**João e André**
Emoções mistas, ambivalentes	**Algumas**		Alegria e culpa. - "O Azizi estava feliz porque tinha a bicicleta, mas também se sentiu mal porque o Manuel queria muito e não tinha."	Alegria e trsiteza. "E o João como é que acham que se sentia?". "Bem, porque o André não pode dizer que ele é o melhor ... mas mal porque é errado "zombar" com o amigo."
Emoções sociais	**A maioria**	Sozinha Tímida	Frustrado Com inveja	Humilhado
Emoções primárias	**A maioria**	Triste Feliz Raiva Medo	Triste Alegre Surpreendido	Triste Com raiva
INTERPRETAÇÃO DA SITUAÇÃO				
Integração de emoções	**Algumas**		"Ele estava feliz porque conseguiu a bicicleta, mas mal porque o amigo não tinha." Aqui, a criança integrou a alegria (por ter a bicicleta) e culpa/tristeza (por o amigo não a ter).	Integração de raiva e tristeza. "Como acham que o André se sente?" - "Ele sentiu-se mal porque o João disse que ele não jogava nada bem." - "E como acha que ele se sentiu ao ir embora?" - "Ele estava triste porque foi embora, mas também com raiva porque o João disse que ele jogava mal."
Justificação das emoções	**Cerca de metade**	Estava sozinha num canto porque tem fome Porque foi batida em casa Porque a mãe faleceu Porque a irmã fugiu	O Azizi ficou feliz porque conseguiu a bicicleta que queria	Porque se sentiu humilhado pelo João à frente da turma.
SOLUÇÕES				
Empáticas	**Algumas**	"Eu ia convidar a Mariama para brincar conosco para ela não ficar triste e sozinha."	"Deixava o Manuel andar na minha bicicleta para ele também se sentir feliz."	"Ia falar com o André e dizer que não faz mal, que ele jogou bem e chamava ele para jogar de novo."
Simpáticas	**A maioria**	"Eu convidava a Mariama para brincar com a gente"	"Deixava o Manuel dar uma volta na minha bicicleta."	"Eu chamava o André para jogar de novo com a gente para ele não ficar triste."
Discurso diretivo e/ou referência a uma regra social	**Cerca de metade**	"Dizia aos outros para brincarem com ela"	"O Azizi deve emprestar a bicicleta ao Manuel porque ele não tem."	"O João deve pedir desculpas ao André porque é errado falar mal dos amigos."
Ignora	**Poucas**	"Depende. Não sei o que aconteceu para ela ficar isolada."	"Não fazia nada, ele que resolva com os pais dele e peça para darem a bicicleta."	"Eu não me metia, eles que se entendessem."

Figura 2 – Análise das respostas das crianças às situações-estímulo

(Continuação)

EMPATIA 10-15 ANOS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	 Situação 1#	 Situação 2#	 Situação 3#
		EMOÇÕES		
Mais do que uma personagem	**A maioria**	**Fatumata e Mariama**	**Manuel e Azizi**	**João e André**
Emoções mistas, ambivalentes	**Algumas**		Alegria e culpa. - "O Azizi estava feliz porque tinha a bicicleta, mas também se sentiu mal porque o Manuel queria muito e não tinha."	Alegria e trsiteza. "E o João como é que acham que se sentia?". "Bem, porque o André não pode dizer que ele é o melhor … mas mal porque é errado "zombar" com o amigo."
Emoções sociais	**A maioria**	Sozinha Tímida	Frustrado Com inveja	Humilhado
Emoções primárias	**A maioria**	Triste Feliz Raiva Medo	Triste Alegre Surpreendido	Triste Com raiva

Figura 2 – Análise das respostas das crianças às situações-estímulo

A análise temática qualitativa das respostas de crianças e adolescentes às situações-estímulo revelou temas recorrentes e padrões significativos de interação entre crianças e educadores, associados à empatia e ao comportamento social no ambiente escolar. Foram identificados cinco temas principais: i) Empatia e Reconhecimento de Emoções, ii) Impacto das Desigualdades Sociais nas Relações, iii) Barreiras Emocionais à Integração Social, iv) Impacto do Contexto Familiar, iv) Grupo e Resolução de Conflitos, v) Arrependimento e Ação Empática.

TEMA PRINCIPAL
Empatia e Reconhecimento de Emoções
SUB-TEMA
Perceção dos Efeitos Emocionais da Solidão
CÓDIGO
Identificação de Tristeza nas Personagens; Sentimentos de isolamento e suas Consequências
INTERPRETAÇÃO
Há uma compreensão entre as crianças de que a solidão pode causar sentimentos negativos, e elas conseguem identificar esses sentimentos nas personagens. *Exemplos:* *"A Mariama estava triste."* "Sentia-se mal. Estava sozinha."

TEMA PRINCIPAL
Impacto das Desigualdades Sociais nas Relações
SUB-TEMA
Conflitos e desigualdades materiais
CÓDIGO
Frustração por comparação
INTERPRETAÇÃO
Esse tema engloba tanto as interações quotidianas (como no campo de futebol ou em situações de comparação) quanto os sentimentos que emergem dessas comparações, ilustrando como os fatores materiais e sociais podem moldar as experiências emocionais das crianças. Situações de comparação entre amigos

geraram por parte das crianças menção a sentimentos de frustração e inveja, especialmente quando um consegue algo que o outro desejava. *Exemplos:* Quando Manuel vê Azizi com a bicicleta que queria, várias crianças mencionam que Manuel *"se sente mal".* *"O Manuel fica triste porque ele não tem a bicicleta."*

TEMA PRINCIPAL
Barreiras Emocionais à Integração Social
SUB-TEMA
Rejeição pelos pares; Reação à exclusão
CÓDIGO
Vergonha, Timidez como barreira social
INTERPRETAÇÃO
Este tema destaca como a exclusão social e a vergonha estão interligadas para as crianças, influenciando as dinâmicas sociais entre as crianças e contribuindo para o isolamento. As crianças associam o isolamento à timidez e à falta de integração social, o que pode impedir a formação de novas amizades. *Exemplos:* *"Porque ela não conhece ninguém e tem vergonha, por isso é que ela se sentou sozinha."*

TEMA PRINCIPAL
Impacto do Contexto familiar
SUB-TEMA
Fome e isolamento
CÓDIGO
Fome e falta de interação social; Fome como causa de isolamento
INTERPRETAÇÃO
De acordo com as crianças, a fome tem impacto direto na sua socialização. Várias crianças mencionam que a falta de comida afeta a sua propensão para participar em atividades.

A fome não só afeta o bem-estar físico, mas também limita a participação nas atividades escolares e recreativas, criando barreiras sociais. *Exemplos:* *"Quando eu não tomo almoço em casa, por isso quando chego na escola fico assim sozinho porque tenho fome."*

TEMA PRINCIPAL
Grupo e Resolução de Conflitos
SUB-TEMA
Tentativas de resolução
CÓDIGO
Partilha como solução, Cooperação entre colegas
INTERPRETAÇÃO
A cultura de apoio e colaboração foi frequentemente referida e as crianças reconhecem a importância de oferecer ajuda aos colegas que enfrentam algum tipo de dificuldade. Propõem a resolução de conflitos por meio da cooperação, evidenciando um elevado sentido de justiça e desejo de equidade. *Exemplos:* *"Falava com o Manuel quando chegasse à escola e partilhava a bicicleta."*

TEMA PRINCIPAL
Arrependimento e Ação Empática
SUB-TEMA
Reconhecimento de Erro e Desejo de Reparação
CÓDIGO
Arrependimento após provocação; Empatia após conflito
INTERPRETAÇÃO
A ideia de arrependimento e a importância de pedir desculpas foi referida pelas crianças e reflete uma compreensão inicial de como os atos podem afetar o outro emocionalmente *Exemplos:*

Algumas crianças mencionam que, se fossem João, pediriam desculpas ao André após “zombarem” com ele: *"Pedia desculpa porque o que eu fiz é errado."*
Quando João zomba de André, dizendo que ele *"não joga nada",* as crianças relatam que André se afastou porque se sentia *"mal".*

A análise temática das respostas das crianças revela que a maioria demonstrou capacidade de reconhecer emoções e adotar comportamentos pró-sociais, como convidar colegas para brincar e partilhar recursos. Questões centrais, como empatia, exclusão social, cooperação em conflitos e a importância da validação entre pares, foram evidenciadas.

No entanto, uma análise aprofundada destaca que fatores como a fome e a desigualdade material influenciam negativamente a dinâmica social, criando barreiras à manifestação de afirmações empáticas.

4.2. Análise das respostas dos professores

Como evidenciado na Figura 3, os professores consideram os instrumentos relevantes e aplicáveis ao contexto guineense e são unânimes em considerar que é importante abordar estas temáticas.

Contudo, as práticas atuais nas escolas parecem ser inconsistentes, com metade dos professores a referir que as temáticas fazem parte do quotidiano escolar, e a outra metade a referir que as mesmas não são abordadas (cf. Figura 3).

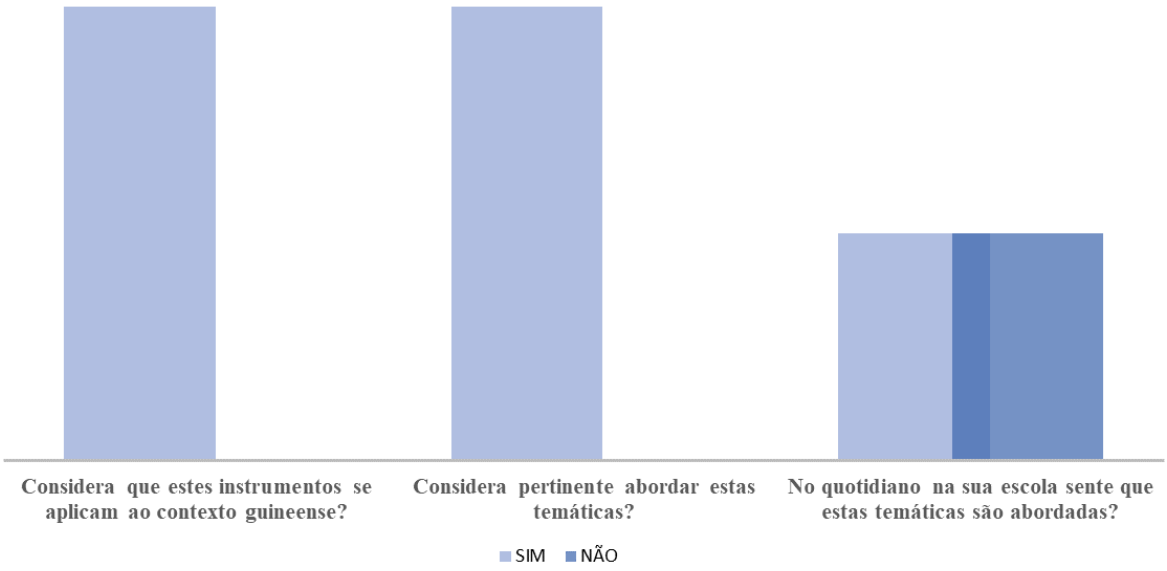


Figura 3 – Resultados obtidos quanto à opinião dos professores relativamente à aplicabilidade, pertinência das situações-estímulo e abordagem das temáticas socioemocionais no dia a dia

De acordo com o relato dos professores (cf. Figura 4) quase todas as crianças parecem compreender os seus próprios estados emocionais (95-100%). A maioria (75%) compreende o estado emocional do outro, escuta opinião de diferentes pessoas, compreende que as crianças são diferentes entre si e apoia outra criança quando necessário. Nenhuma ou quase nenhuma criança (0-25%) fica emocionada ao ver um colega a chorar.

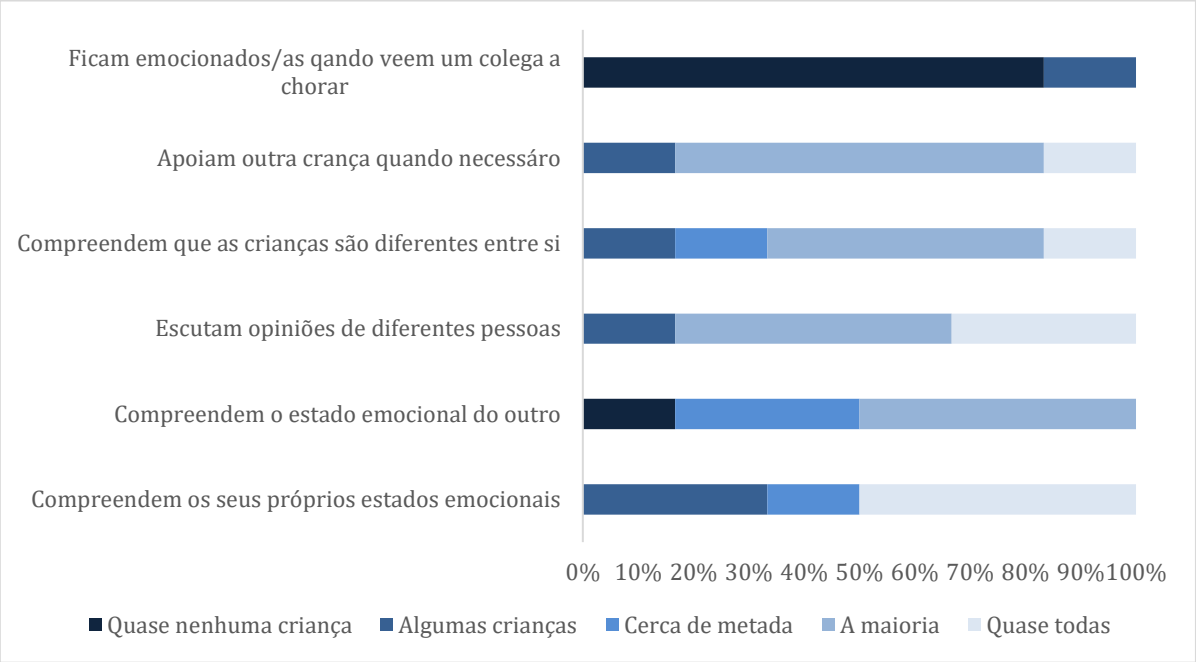


Figura 4 – Resultados obtidos relativamente aos níveis de empatia das crianças de acordo com o heterorrelato dos professores

Para compreender as respostas fornecidas pelos professores nas entrevistas, no que diz respeito à relevância da exploração dessas temáticas no contexto escolar da Guiné-Bissau, realizou-se uma análise preliminar utilizando a técnica de nuvem de palavras.



Figura 5 - Nuvem de palavras mais frequentes nas respostas dos professores

Visualizando a nuvem de palavras (cf. Figura 5) e tendo em consideração as palavras que se reportam à presente investigação evidencia-se a palavra crianças, ajudar, partiu, roubar, sentir, perceberem e zombar. Eliminadas as palavras ‘para’, ‘entrevistadora’, ‘professor’, ‘então’, ‘acham’ e ‘vocês.’

Em relação às entrevistas realizadas com os professores, emergiram cinco temas principais: i) Relações Interpessoais entre Alunos; ii) Dinâmicas Culturais e Linguísticas; iii) Gestão de Comportamento em Sala de Aula; iv) Promoção da Empatia em Sala de Aula; v) Percepção da Empatia na Cultura Local (cf. Figura 6)

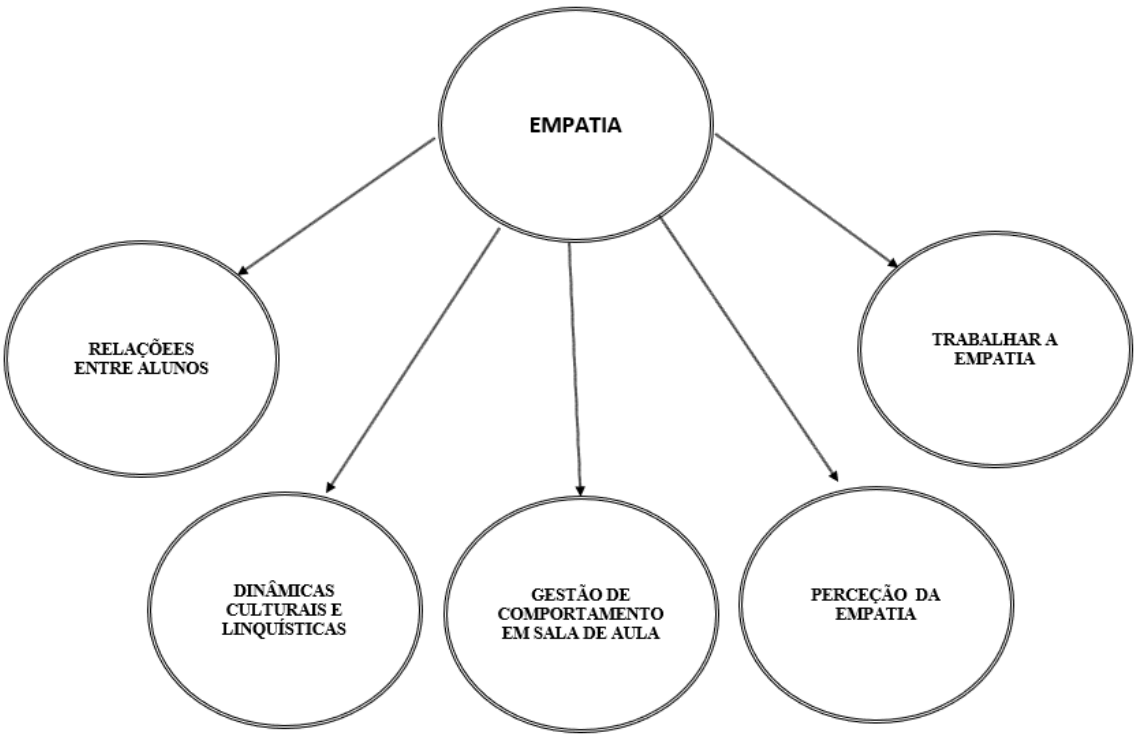


Figura 6– Mapa de codificação Grupo Professores

TEMA PRINCIPAL
Relações Interpessoais entre Alunos
SUB-TEMA
“Zombaria” e Necessidade de Apoio
COMENTÁRIOS PROFESSORES
Reportam que as interações entre alunos são muitas vezes baseadas em “zombar” ou ignorar. Por outro lado, relatam que quando um aluno se magoa fisicamente, a maioria dos colegas tende a ajudar, especialmente as crianças mais novas, que, para o efeito, procuram a ajuda de um adulto. O comportamento varia conforme a idade e o contexto, com as crianças mais novas a serem mais propensas a “zombar” e a desrespeitar o outro e as mais velhas mais aptas a demonstrar empatia. *Exemplos:* Segundo o Professor 3, *"a maior parte ajuda. As crianças mais pequenas, às vezes, como não conseguem ajudar a levantar, procuram ajuda ao professor ou outra pessoa".*

TEMA PRINCIPAL
Dinâmicas Culturais e Linguísticas
SUB-TEMA
Barreiras Linguísticas
COMENTÁRIOS PROFESSORES
O uso do português é limitado, com muitos alunos a não dominarem a língua. Isso afeta o processo de ensino e a compreensão nas aulas. Alguns professores recorrem ao balanta ou criolo para comunicar, pois os alunos não compreendem as explicações em português. *Exemplos:* O Professor 5 destaca que *"é difícil porque aqui nós temos muitos balantas que não sabem nem falar criolo"*

TEMA PRINCIPAL
Gestão de Comportamento em Sala de Aula
SUB-TEMA
Dificuldades de Gestão da Disciplina

COMENTÁRIOS PROFESSORES
Quando um aluno se comporta mal, os professores tentam “controlá-lo”, contudo, relatam enfrentar desafios com comportamentos difíceis de gerir. *Exemplos:* O Professor 1 relata que *"nós temos que controlar o aluno porque não podemos deixar ele fazer barulho porque os outros não ficam concentrados".* Além disso, ele descreve um desafio específico*: "Eu não sei como posso controlar esta criança. Ele agora começou a dizer que vai trazer o ‘Iran” (demónio) à escola"*

TEMA PRINCIPAL
Promoção da Empatia em Sala de Aula
SUB-TEMA
Ausência de Intervenção Estruturada
COMENTÁRIOS PROFESSORES
A empatia, segundo os professores, não é trabalhada de forma intencional nas salas de aula. Referem que não há atividades estruturadas para trabalhar empatia, sendo algo que, quando acontece, é abordada de forma reativa, através de histórias ou exemplos para corrigir comportamentos inadequados. A falta de materiais adequados para ensinar empatia e outros valores sociais foi um ponto recorrente nas respostas dos professores. Relataram que, embora algumas iniciativas sejam feitas por meio de histórias ou exemplos, não existe formalização dessas práticas dentro do currículo escolar, tornando o desenvolvimento dessas competências sociais dependente da criatividade individual dos educadores. *Exemplos:* O Professor 3 relata uma situação em que *"tinha um aluno que estava sempre a dormir. Então os outros zombavam com ele porque ele estava a dormir. Eu tentei perceber porque estava a dormir. Era porque estava sempre cansado. Ele anda 2h para vir para a escola + 2h para ir para casa.”* O Professor 4 afirma que *"trabalhar mesmo com esse objetivo [empatia] não. Às vezes acontece."*

TEMA PRINCIPAL
Perceção da Empatia na Cultura Local
SUB-TEMA
Empatia Culturalmente Implícita
COMENTÁRIOS PROFESSORES
Segundo os professores, a empatia é algo que não se discute ou ensina formalmente nas escolas, mas é um valor subentendido e comum na sociedade guineense, proveniente da educação familiar. *Exemplos:* O Professor 5 afirma que *"é normal, mas não é uma coisa falada. As pessoas cá é normal que consigam perceber o lugar do outro, mas não é uma coisa falada ou ensinada na escola."* O Professor 1 destaca que *"é normal. Vem de casa já."*

A análise temática às entrevistas realizadas com os professores revela que, embora exista uma preocupação implícita com o bem-estar dos alunos, a empatia não é trabalhada de forma estruturada nas escolas. O “zombar” e a falta de apoio entre colegas são referidos como comportamentos comuns que afetam as dinâmicas da sala de aula.

5. Discussão

A empatia foi um dos focos principais dos dados recolhidos, com diferentes aspetos abordados em situações hipotéticas para avaliar como as crianças, adolescentes e os professores lidam com o reconhecimento e a compreensão das emoções dos outros. As perguntas exploraram como as crianças respondem ao observar colegas em situações de isolamento ou humilhação. Identificou-se uma tendência geral para soluções positivas das crianças, que em muitos casos afirmaram que ajudariam os colegas. Porém, houve também hesitação e silêncio, sugerindo que nem todas as crianças se sentem confortáveis ou têm estratégias claras para lidar com essas situações.

As crianças discutiram a solidão e a exclusão no contexto escolar, especialmente quando a personagem Mariama, na situação-estímulo 1, está sozinha no recreio. Muitas associaram essa solidão a sentimentos de tristeza ou vergonha, sendo a fome

frequentemente mencionada como um dos motivos para o afastamento social. A dificuldade em iniciar interações sociais também apareceu, com alguns alunos afirmando que não saberiam como agir ao ver um colega isolado.

Na situação apresentada na situação-estímulo 2, observou-se uma maior dificuldade por parte dos alunos em compreender o contexto, o que tornou necessário o uso da versão simplificada para a maioria dos grupos. A identificação de emoções ambivalentes revelou-se especialmente desafiadora para os participantes.

A resolução de conflitos, especialmente nos casos em que são “zombados”, como retratado na situação-estímulo 3, em que a personagem João “zomba” de André por não jogar bem futebol, gerou uma discussão intensa e uma elevada participação entre as crianças. Muitas indicaram que, numa situação similar, defenderiam o colega "zombado" ou pediriam desculpa após o conflito. No entanto, as respostas variaram, com algumas crianças admitindo que também poderiam participar na "zombaria". Este último ponto revela a complexidade das dinâmicas sociais entre as crianças, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas que promovam a empatia e o respeito.

Na situação-estímulo 3, identificou-se a possibilidade de padrões de resposta diferenciados entre géneros, pelo que seria interessante em estudos futuros analisar o possível impacto do género nas soluções propostas pelas crianças.

O contexto familiar foi frequentemente mencionado como uma influência significativa no comportamento das crianças. Situações como fome, discussões familiares e cansaço por tarefas fora da escola foram relatadas como motivos que afetam o humor e o comportamento das crianças dentro da escola. Isso reflete a intersecção entre as condições socioeconómicas das famílias e o desempenho social e emocional dos alunos no ambiente escolar.

A principal diferença identificada entre os estudos realizados em Portugal e este piloto realizado na Guiné-Bissau, reside na interpretação das situações. Embora as crianças de ambos os contextos respondam de forma semelhante no reconhecimento das emoções e soluções apresentadas, elas divergem significativamente na interpretação das situações, ao atribuir diferentes razões para a origem das emoções.

As respostas dos alunos indicam que, apesar da existência de subgrupos baseados em fronteiras étnicas e linguísticas, as crianças não sentem nenhuma divisão entre elas existindo uma boa interação entre alunos de diferentes grupos culturais.

A análise dos dados recolhidos no presente estudo permitiu identificar a capacidade das crianças em reconhecer emoções e demonstrar comportamentos pró-sociais, confirmando que a empatia está presente nas suas interações diárias. No entanto, a variação na compreensão das situações evidenciou as limitações metodológicas enfrentadas, especialmente devido à necessidade de adaptações culturais nos instrumentos utilizados.

A abordagem qualitativa, com recurso a situações-estímulo previamente validadas, revelou-se adequada para explorar as reações emocionais das crianças, mas apontou para desafios no processo de interpretação de emoções ambivalentes, sugerindo que futuras investigações devem aprofundar essa dimensão.

A empatia emergiu como um tema central nas respostas dos participantes, especialmente nas interações em que as crianças refletiram sobre a importância de ajudar colegas ou partilhar recursos. Esta capacidade empática manifestou-se de diferentes formas, abrangendo a empatia afetiva, cognitiva e comportamental.

A empatia afetiva, definida pela capacidade de partilhar ou espelhar os sentimentos de outra pessoa, foi evidente nas reações emocionais das crianças, que demonstraram tristeza e preocupação ao reconhecerem o isolamento ou o sofrimento de personagens como Mariama, numa clara expressão de conexão emocional com a situação apresentada.

Em termos de empatia cognitiva, as crianças demonstraram uma compreensão clara do estado mental e emocional das personagens. Por exemplo, várias crianças reconheceram a frustração de Manuel ao ver o amigo Azizi com a bicicleta que ele tanto desejava, refletindo a sua capacidade de adotar a perspetiva do outro e de interpretar corretamente os sentimentos alheios.

As respostas das crianças revelaram uma inclinação para ações pró-sociais ao serem questionadas sobre o que fariam em situações de exclusão ou conflito, sugerindo formas concretas de apoiar os colegas. Muitas indicaram, por exemplo, que convidariam Mariama para brincar ou partilhariam a bicicleta com Manuel. Embora essas propostas reflitam um reconhecimento emocional e cognitivo, é importante notar que elas não necessariamente evidenciam empatia comportamental, mas sim a intenção de agir de forma cooperativa e solidária. No entanto, quando questionados sobre o comportamento habitual dos seus alunos em situações similares, os professores relataram que a maioria das crianças efetivamente ajuda os colegas, convida-os para brincar e partilham recursos. Isso sugere uma correspondência entre

as intenções expressas pelas crianças e os comportamentos observados pelos educadores.

Contudo, o contexto guineense, caracterizado por fatores como a desigualdade material e a fome, foi identificado pelas crianças como uma causa que influencia a capacidade de integração social. A fome, mencionada por várias crianças, foi identificada como um fator que impede a participação plena nas atividades escolares e recreativas, evidenciando o impacto das condições socioeconómicas adversas no desenvolvimento e manifestação de situações de isolamento e tristeza.

No âmbito da implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Guiné-Bissau, a análise das entrevistas com professores, contextualizada na realidade educativa da região de Tombali, revela desafios significativos. Apesar disso, os professores consideram as medidas adotadas relevantes para promover a inclusão.

A Guiné-Bissau é um país marcado por uma diversidade étnica e linguística expressiva, com cerca de 30 etnias que utilizam línguas próprias. Essa diversidade, embora culturalmente rica, impõe dificuldades adicionais ao processo educativo, especialmente em contextos multilinguísticos e em regiões periféricas, como Tombali, onde as fragilidades das estruturas educativas se evidenciam.

Os professores entrevistados relataram que enfrentam frequentemente barreiras linguísticas no ambiente escolar. Indicaram que muitas crianças não possuem proficiência no português, língua oficial de instrução, e que o crioulo, embora amplamente utilizado pela maioria da população, também não é compreendido por certos alunos, especialmente aqueles pertencentes a etnias minoritárias na região de Tombali, como os mandingas, os papéis e os bijagós.

Os dados sobre o analfabetismo e o elevado abandono escolar entre meninas ressaltam a necessidade de uma abordagem educativa que contemple as desigualdades socioeconómicas e de género. Com 48,9% da população analfabeta e muitos jovens fora da escola, o sistema educativo da Guiné-Bissau demonstra carências estruturais que dificultam a implementação de qualquer política pedagógica que não seja profundamente adaptada ao contexto local (Guiné-Bissau. Ministério da Educação e Ensino Superior (2017). Esse quadro de vulnerabilidade reflete-se diretamente na sala de aula, onde, como referido pelos professores, muitas vezes as crianças enfrentam condições de vida adversas, como longas caminhadas para a escola ou duras jornadas de trabalho, o que afeta o seu desempenho académico e a interação com os colegas.

Portanto, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Guiné-Bissau requer uma adaptação cuidadosa das políticas educativas, respeitando a diversidade cultural e as realidades socioeconómicas locais. A dependência de políticas transnacionais, como o programa “Escolas 2030”, pode oferecer soluções temporárias, mas não pode desconsiderar a necessidade de intervenções que respeitem as particularidades das escolas guineenses.

Os professores referiram ainda a escassez e a disponibilidade limitada de tempo como fatores que dificultam a implementação de práticas específicas para a promoção da empatia e da cooperação.

Em termos mais amplos, a implementação de práticas educativas inclusivas na Guiné-Bissau ainda se encontra no estágio inicial, com adaptações curriculares limitadas para atender às necessidades específicas das crianças guineenses. Embora os professores tenham afirmado ter conhecimento da existência de um Plano Estratégico para a Educação Inclusiva em vigor até 2028, referiram que esse plano ainda não lhes foi apresentado e está, até o momento, a ser implementado apenas em cidades de maior dimensão, como Bissau e Buba. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de políticas educativas que promovam a inclusão de forma ampla e sensível às realidades socioeconómicas e culturais do país, garantindo que competências como a empatia são integradas e fomentadas no sistema educativo.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser discutidas. As principais limitações deste estudo incluem o facto de se tratar de uma amostra não representativa, o que impede a generalização dos resultados para uma população mais ampla.

A investigação foi limitada por escassez de recursos, incluindo limitações temporais, com a investigadora a permanecer na Guiné-Bissau por apenas 20 dias, dificuldades logísticas em termos de deslocação entre os locais e limitações humanas, uma vez que a única investigadora desempenhou simultaneamente o papel de dinamizadora. Esta situação aumenta o risco de ocorrência do denominado "efeito do investigador", o que pode comprometer a objetividade e imparcialidade dos dados recolhidos.

Para investigações futuras, recomenda-se a realização de estudos mais aprofundados sobre temas recorrentes, como a influência familiar, o cansaço e a fome, que emergiram na análise dos dados. Além disso, seriam relevantes estudos longitudinais que permitissem avaliar a evolução desses fatores ao longo do tempo.

Para garantir maior representatividade e robustez dos resultados, sugere-se também a ampliação das amostras utilizadas, com a inclusão de participantes provenientes de diferentes regiões da Guiné-Bissau, de modo a garantir uma maior diversidade e validade externa dos resultados.

No âmbito do trabalho futuro, será elaborado um folheto contendo os principais resultados e conclusões, que será impresso e distribuído nas escolas participantes. Além disso, serão também realizadas sessões online com os professores envolvidos no estudo, com o objetivo de garantir que os dados e insights obtidos possam ser aplicados diretamente no desenvolvimento de soluções inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do meio escolar para a promoção da empatia é amplamente respaldada por diversos autores, que identificam a escola como um dos principais agentes de socialização no desenvolvimento de atitudes empáticas e comportamentos pró-sociais. Shaffer e Kipp (2009) ressaltam que a escola, juntamente com a família, desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional saudável de crianças e adolescentes. Barr e Higgins-D'Alessandro (2007) também reforçam essa visão, associando o ambiente escolar à promoção de interações colaborativas que fomentam a empatia, essencial para o funcionamento harmonioso da sociedade.

A ausência de participação da Guiné-Bissau em iniciativas globais de promoção de competências socioemocionais evidencia uma lacuna significativa que necessita ser colmatada.

Em países onde a informação sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais é escassa ou inexistente, a realização de estudos como este torna-se essencial. Essas investigações fornecem dados cruciais para orientar a formulação de políticas educativas eficazes, possibilitando o desenvolvimento de estratégias mais adequadas ao contexto local e promovendo uma abordagem educativa mais equitativa, com foco nas competências socioemocionais.

Reconhecendo o papel fundamental da escola na estruturação de novas percepções nas crianças, recomenda-se o desenvolvimento de instrumentos que possibilitem aos professores avaliar e promover a empatia.

Essas recomendações estão em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030 das Nações Unidas (2015), que visam "garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A mesma direção é apontada no Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva para a Guiné Bissau (2022-2028), conforme destacado no seu terceiro objetivo: “Comunicação para mudança de comportamento social através de desenvolvimento de programas de sensibilização às comunidades sobre a importância da Educação Inclusiva (EI) e da intervenção precoce; inclusão de programas de Educação (nacionais e internacionais) que definem medidas concretas para a inclusão de turmas heterogêneas.”

A cultura, portanto, não é apenas um contexto no qual a educação ocorre, mas um fator determinante que molda a maneira como as competências socioemocionais são compreendidas e exercidas. A Guiné-Bissau, com a sua diversidade étnica e linguistica, apresenta um cenário único que requer uma abordagem contextualizada para a implementação de políticas educativas focadas na empatia. Como observa Baldé (2010) no estudo sobre a exclusão no sistema educativo guineense, as práticas culturais e as dinâmicas de poder entre diferentes grupos sociais impactam diretamente o acesso à educação e a forma como valores como a empatia são expressos e praticados nas escolas.

Este estudo destaca os problemas socioeconómicos, barreiras culturais e a falta de recursos como fatores que dificultam a plena implementação da promoção da empatia nas escolas guineenses. Contudo, as crianças revelam uma predisposição positiva para aprender e aplicar essas competências quando incentivadas corretamente e os professores relatam considerar, quer a sua avaliação, quer promoção relevante, o que sugere que com o apoio pedagógico adequado, essas competências podem ser promovidas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baldé, S. (2010). Da exclusão à auto-exclusão da população muçulmana no sistema educativo guineense. *7.º Congresso Ibérico de Estudos Africanos*. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2255

Barnett, M. A. (1984). Similarity of experience and empathy in preschoolers. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 145*(2), 241–250. https://doi.org/10.1080/00221325.1984.10532271

Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 231–250. https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.231-250

Batson, C.D., & Coke, J.S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping. In J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: social, personality, and developmental perspectives* (pp. 167-187). Lawrence Erlbaum Associates.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *Handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 57-71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Burleson, B. R. (1985). The production of comforting messages: Social-cognitive foundations. *Journal of Language and Social Psychology, 4*(3-4), 253–273. https://doi.org/10.1177/0261927X8543006

Cadima, J. (Coord.). (2022a). *Schools 2030 Portugal: Monitoring assessment: 1st Progress report*. University of Porto. Faculty of Psychology and Educational Sciences.

Cadima, J. (Coord.). (2022b). *Schools 2030 Portugal: Monitoring assessment: 2nd Progress report*. University of Porto. Faculty of Psychology and Educational Sciences.

Cadima, J. (Coord.). (2022c). *Schools 2030 Portugal: Monitoring assessment: 3rd Progress report*. University of Porto. Faculty of Psychology and Educational Sciences.

Cadima, J. (Coord.). (2023a). *Schools 2030 Portugal: Monitoring assessment: 4th Progress report*. University of Porto. Faculty of Psychology and Educational Sciences.

Cadima, J. (Coord.). (2023b). *Schools 2030 Portugal: Monitoring assessment: 5th Progress report*. University of Porto. Faculty of Psychology and Educational Sciences.

Calloway-Thomas, C. (2009). Empathy in the global world: An intercultural perspective. Sage Publications.

Charmaz, K. (2004). Premises, principles, and practices in qualitative research: Revisiting the foundations. *Qualitative Health Research, 14*(7), 976-993. https://doi.org/10.1177/1049732304266795

Dovidio, J. F., Johnson, J. D., Gaertner, S. L., Pearson, A. R., Saguy, T., & Ashburn-Nardo, L. (2010). Empathy and intergroup relations. In M. Mikulincer, & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 393–408). American Psychological Association.

Eisenberg, N., Miller, P., Shell, R., Mcnalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial Development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 27*, 849-857. https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.849

Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A “chicken and the egg” dilemma. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz

(Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 2. Research, pp. 63-88). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 32*(2), 195–209. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.195

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701–778). John Wiley & Sons, Inc.

Eisenberg, N., Wentzel, M., & Harris, J. D. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. School Psychology Review, 27(4), 506–521. https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085934

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 993–1006. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.993

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2016). Empathy-related responding in children. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 610-656). Wiley.

Emde, R. N. (1990). Mobilizing fundamental modes of development: Empathic availability and therapeutic action. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38(4), 881–913. https://doi.org/10.1177/000306519003800402

Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist, 5*(2), 25-30. https://doi.org/10.1177/001100007500500207

Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In Maher, B. A. (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 8, pp. 1-47). Academic Press.

Ginsburg, H. J., Ogletree, S. M., Silakowski, T. D., Bartels, R. D., Burk, S. L., & Turner, G. M. (2003). Young children's theories of mind about empathetic and selfish motives. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 31*(3), 237–244. https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.3.237

Guiné-Bissau. Ministério da Educação e Ensino Superior (2017). *Plano Setorial da Educação 2017-2025*. https://www.fecongd.org/doc-protecao-crianca/

Guzzetta, R. (1976). Acquisition and transfer of empathy by the parents of early adolescents through structured learning training. *Journal of Counseling Psychology, 23*(5), 449-453. https://doi.org/10.1037/0022-0167.23.5.449

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology, 11*(5), 607–622. https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.607

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behaviour* (pp. 281-313). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-234980-5.50016-X

Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge University Press.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*(3), 307–316. https://doi.org/10.1037/h0027580

Huber, J., & Reynolds, C. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education [Développer la compétence interculturelle par l'éducation]*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258

Hunsdahl, J. B. (1967). Concerning einfühlung (empathy): A concept analysis of its origin and early development. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 3*(2), 180–191. https://doi.org/10.1002/1520-6696(196704)3:2<180::AID-JHBS2300030206>3.0.CO;2-G

Huyette, M. (2017). *What sphere of influence for youth in Guinea-Bissau from 2014 to July 2017? A leadership analysis*. [Master's thesis, King's College London]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34474.06080

Kohut, H. (1959). Introspection, empathy and psychoanalysis: An examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 7*(3), 459-483. https://doi.org/10.1177/000306515900700304

Kohut, H. (1981). On empathy. In P. Ornstein (Ed.), *The search for the self* (Vol. 4, pp. 525-535). International Universities Press.

Lenzi, M., Vieno, A., Pastore, M., & Santinello, M. (2014). Longitudinal associations between self-efficacy and prosocial behavior in adolescence. *Personality and Individual Differences, 63*, 24-29. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.042

Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 7*(3), 221–240. https://doi.org/10.1007/BF02686670

Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: Validational evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior, 23*(6), 433–445. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:6<433::AID-AB3>3.0.CO;2-H

Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*(3), 324–344. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.324

Morgado, M., Ribeiro, A. C., & Silva, M. J. (2016). *Desafios e oportunidades do sistema educativo da Guiné-Bissau: Uma análise das políticas educacionais e do apoio internacional*.

Morgado, J. C., Santos, J., & Silva, R. (2016). Currículo, memória e fragilidades: contributos para repensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações, 17*, 57-77. https://doi.org/10.4000/configuracoes.3283

Murphy, B. A., & Lilienfeld, S. O. (2019). Are self-report cognitive empathy ratings valid proxies for cognitive empathy ability? Negligible meta-analytic relations with behavioral task performance. *Psychological Assessment, 31*(8), 1062–1072. https://doi.org/10.1037/pas0000732

Nações Unidas (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030*. https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/

Resende, R. (2016). Técnica de investigação qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 2*(1), 50-57. https://www.researchgate.net/publication/305488949_Tecnica_de_Investigacao_Qualitativa_ETCI

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/922681

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2009). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (8th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Schools 2030 (n.d.). https://schools2030.org/

Staub, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression* (pp.135-164). Cambridge University Press.

Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.

Titchener, E. B. (1909). The experimental psychology of thought. In E. B. Titchener, *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes* (pp. 157–194). MacMillan Co. https://doi.org/10.1037/10877-005

Urberg, K. A., & Docherty, E. M. (1976). Development of role-taking skills in young children. *Developmental Psychology, 12*(3), 198–203. https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.3.198

Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Social Service Research, 37*(3), 278-293. https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564045

Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269–284). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10612-017

AVALIAÇÃO DA ADEQUAÇÃO DAS MEDIDAS DE EMPATIA DO PROGRAMA ESCOLAS 2030 NO CONTEXTO EDUCATIVO GUINEENSE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Patrícia Isabel Caridade Soares

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação