



## **AUTOEFICÁCIA DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Martha Caroline Duarte de Brito<sup>1</sup>**

**RESUMO:** A autoeficácia é um assunto que vem sendo muito discutido no âmbito da Psicologia Educacional, especialmente por ser tratar de um construto que tem grande impacto no que diz respeito à autorregulação da aprendizagem e à motivação dos estudantes. Partindo deste pressuposto, este trabalho parte das contribuições das análises feitas pelo psicólogo Albert Bandura. O presente estudo teve como objetivo analisar as crenças de autoeficácia de professores de EJA. Foi aplicada uma Escala de Autoeficácia Docente aos professores que lecionam na Educação de Jovens de Adultos, de uma escola no município do Norte Fluminense. A partir da análise dos testes, constatou-se que, apesar de apresentar uma alta crença na eficácia pessoal, a maioria dos professores apresenta um baixo índice em relação à crença no ensino.

**Palavras-chave:** Crenças de autoeficácia; EJA; Professores.

### **INTRODUÇÃO**

Sabe-se que a situação econômica, cada vez mais agravante, tem afastado da escola estudantes que buscam um lugar no mercado de trabalho, objetivando uma independência financeira.

Acontece, entretanto, que ao se depararem com um baixo salário devido à falta de qualificação – fruto do abandono dos estudos – grande parte retorna aos bancos escolares. Todavia, uma pesquisa feita pelo Censo Escolar de 2013 aponta que houve uma redução de 20% no número de matriculados na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, muitos desses estudantes que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular evadem das escolas após um período do regresso, ou seja, são reincidentes em evasão.

Dentre outros fatores, isso ocorre devido a uma carga horária, muitas vezes, incompatível com a realidade desses sujeitos, que escolhem o período noturno para a

---

<sup>1</sup> Estudante de Mestrado em Cognição e Linguagem; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Campos dos Goytacazes/RJ;

realização dos estudos, uma vez que durante o dia trabalham para o próprio sustento e/ou de seus familiares. Tais discentes são obrigados a desistir dos estudos e, geralmente, sentem-se incapazes para prosseguirem, demonstrando uma baixa crença de autoeficácia em relação aos seus desempenhos acadêmicos.

A Crença de Autoeficácia inserida na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, evidencia-se como elemento central no comportamento humano, atuando como mediadora entre a emoção, a cognição e a motivação (AZZY; POLYDORO, 2006).

Por ser tão importante e determinante, a autoeficácia também se constitui como reguladora dos pensamentos e do comportamentos dos indivíduos. Assim a autoeficácia está intimamente ligada às metas que um sujeito estabelece para si próprio, aos seus pensamentos otimistas e/ou pessimistas que ele cria ao executar certa tarefa, além de permitir a autorregulação e o autocontrole, conforme Zimmerman (1999) ressalta.

Pesquisas apontam que a motivação dos estudantes e seus respectivos resultados acadêmicos positivos estão associados, dentre outros aspectos, às crenças dos professores e aos desafios que lhe são propostos (BANDURA, 1993). Isso revela que professores com altas crenças de autoeficácia são capazes de estimular e motivar seus alunos, por justamente acreditarem em suas capacidades.

Partindo desta perspectiva, busca-se compreender, com este estudo, não a percepção dos estudantes, mas a dos professores, através de uma análise dos julgamentos dos próprios docentes frente à autoeficácia percebida e ao ensino com Jovens e Adultos.

Delimita-se como objetivo desta pesquisa verificar se os professores da EJA apresentam crenças de autoeficácia em relação a si mesmos e em relação ao ensino, visto que tal pesquisa impulsiona-se pelo seguinte questionamento: “Existe diferença entre os níveis de crenças de eficácia pessoal e de crenças no ensino apresentados por professores da EJA?”.

Assim, supõe-se que não existe correlação entre os dois níveis de crenças, e, que, por conseguinte, a crença de eficácia pessoal dos professores é mais elevada que a de ensino dos mesmos sujeitos.

Verifica-se a importância desta investigação, uma vez que, conforme demonstram os estudos, professores com altos índices de eficácia influenciam a motivação dos seus alunos. A partir do momento, que forem analisadas as crenças dos docentes, teremos uma visão mais ampla e apurada do que pode estar ocorrendo no ambiente em que a EJA - não excluindo nenhum de seus integrantes - está inserida.

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é permeada por uma série de tensões; tanto questões políticas e econômicas quanto movimentos sociais estão constantemente ligados ao longo da trajetória da EJA, como Sampaio aponta:

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (2009, p.16)

Antes de qualquer apontamento, é preciso observar que o aluno que ingressava na respectiva modalidade na segunda metade do século XX, por exemplo, não é o mesmo que hoje frequenta as salas de aula. Aspectos culturais e, mais uma vez, históricos, envolvem a transformação pela qual passou – e ainda passa – a Educação de Jovens e Adultos.

É possível averiguar, na história do Brasil, que a educação de adultos possui raízes no período colonial. Os religiosos (jesuítas) chegaram às “terras desconhecidas” com o objetivo de catequizar os índios e, posteriormente, os negros, através de uma ação educativa.

A educação durante o Império era de responsabilidade das Províncias e privilegiava, na prática, o ensino para crianças e a elite econômica, apesar da Constituição de 1824 – primeira Constituição Brasileira – decretar que a instrução primária seria gratuita e um direito de todos os cidadãos.

A exclusão ainda permaneceu após a Proclamação da República, apesar de ter sido um período de reformas educacionais. Todavia, o índice de adultos analfabetos ainda era alarmante. Com a Constituição de 1891, tudo que fosse referente à educação estaria sob o controle da União.

Foi somente a partir das décadas de 1930/40 que preocupações mais consistentes em relação ao ensino de jovens e adultos tiveram algum destaque. A necessidade crescente de mão-de-obra para atender ao ritmo da urbanização e das indústrias colaborou para isso. A Constituição de 1934, por meio do Plano Nacional da Educação (PNE), procurou traçar novas diretrizes para manter e desenvolver o ensino. Com a nova lei, o Estado passava a ser responsável pela educação.

No final dos anos 40, a EJA passa a então se consolidar, ou melhor, a despontar de forma ainda tímida, como um problema que estava estreitamente ligado à política nacional e que precisava ser encarado como tal. Com o PNE, o Ensino Primário passou a ser extensivo

aos adultos: uma conquista necessária tanto quanto a que ocorreu em 1938, com a criação do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

A criação da UNESCO, em 1945, também foi muito importante neste processo, visto que apontava e mostrava a todos as desigualdades entre as nações em relação ao âmbito da educação e estabelecia metas a serem atingidas pelos países com índices baixos de ensino.

Ao longo das décadas de 50/60, muitos movimentos e congressos ganharam espaço em prol da educação de adultos, como foi o caso da CEAA, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, e da realização do Congresso Nacional de Educação de Adultos. Os mesmos reforçavam a relevância da reflexão e discussão sobre um espaço específico para a EJA, ou seja, repensar as práticas e políticas em torno desta modalidade e reformulá-las, conforme Haddad e Pierro ressaltam:

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida como um poderoso instrumento de ação política (2007, p. 94).

Sem dúvida, o ensino voltado para este público era uma forte oportunidade de aproximar o poder político das camadas populares. No entanto, no período da Ditadura, muitos destes movimentos foram contidos. Por outro lado, outros surgiram de modo a atender aos interesses políticos dos militares, como foi o caso do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização – 1967) que visando a cumprir as exigências e orientações da UNESCO, tinha como alvo a alfabetização de jovens e adultos, de modo a diminuir o índice de analfabetismo. Entretanto, foi um projeto muito criticado, por ser considerado de baixa qualidade e descontínuo, sendo extinto após o fim do período militar e substituído em 1985, pela Fundação Educar, que acabou também sendo abolida, após a promulgação da Constituição de 1988, em 1990.

Contudo, é válido ressaltar, que durante a Ditadura, especificamente em 1971, foi decretada a LDB nº 5.692. Foi a partir desta lei federal que a EJA apareceu, tendo um espaço na educação, sobretudo a partir da regulamentação do ensino supletivo. Mais adiante, em 1996, com Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi publicada a LDB nº 9.394:

**Art. 37º.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

**§ 1º.** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p.15).

Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a Educação de Jovens e Adultos abrangia no ensino fundamental os estudantes maiores de 15 anos e no ensino médio, os maiores de 18 anos. Vale ressaltar que durante a década de 90 e ainda hoje, ocorreram e ocorrem movimentos, programas e campanhas que, de fato, buscam e/ou almejam melhorias no ensino destinado a jovens e adultos. A luta não foi estacionada nem saciada com o decreto da LDB.

É indispensável que novos olhares sejam lançados em direção a esta modalidade, que não se restrinjam apenas a direcionamentos para competências técnicas e profissionais, mas que vejam os “excluídos da escola” (OLIVEIRA, 1999, p. 62) e os demais sujeitos envolvidos nesta categoria (professores, direção, equipe pedagógica) através de um prisma de um novo perfil, de uma nova identidade da EJA.

## **CRENÇAS DE (AUTO)EFICÁCIA**

A teoria de autoeficácia tem sido discutida em diversas áreas do conhecimento, seja na área da saúde, do esporte e, sobretudo, na educação. Com um significativo número de trabalhos publicados, o construto teórico ganha espaço no meio acadêmico, demonstrando sua grande influência no comportamento humano (PAJARES, 2003).

Albert Bandura tem oferecido grandes contribuições para a psicologia contemporânea. A Crença de Autoeficácia está inserida na Teoria Social Cognitiva do estudioso, e foi cunhada em 1977 no seu artigo *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior al Change*. Neste trabalho o autor apresentava um quadro teórico evidenciando a crença de autoeficácia como elemento central para a análise de mudanças comportamentais de evitação por medo (AZZY; POLYDORO, 2006).

São muitos os trabalhos de Bandura que, além de mencionar, tratam da temática “autoeficácia”. O que se percebe, ao longo dos seus estudos, é que o termo foi se constituindo, ou melhor, “foram sendo incorporadas alterações em sua definição ao longo da evolução da Teoria Social Cognitiva” (AZZY; POLYDORO, 2006, p.11). Os trabalhos posteriores de

outros pesquisadores também foram fundamentais para a amplitude da teoria, bem como o alcance em diversas temáticas, conforme afirmado anteriormente.

Todavia, apesar destas reformulações, a autoeficácia reafirma-se a cada estudo como sendo, além de uma teoria, um elemento ligado à capacidade de cada indivíduo frente a uma tarefa específica. Para tanto, este se avalia tanto cognitivamente quanto afetivamente, destacando um papel importante também desempenhado pela motivação neste contexto.

### **Eficácia Docente**

As crenças de eficácia de professores destacam-se como um das temáticas mais debatidas em recentes artigos científicos, assim como as dos estudantes. Este interesse por desvendar/analisar e entender como as crenças podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem vai ao encontro de estudos realizados que comprovaram que as crenças dos professores estão diretamente relacionadas às suas práticas pedagógicas e ao êxito dos estudantes, tendo como uma das pioneira nesta investigação a docente Anita Woolfolk Hoy (BANDURA; PAJARES, 2007; TSCHANNEN-MORAN; HOY; HOY, 1998; WOOLFOLK; HOY, 1990).

Em relação a este estudo, ao falarmos sobre a crença de eficácia de professores, pretende-se tratar tanto do senso de eficácia pessoal quanto do senso de eficácia no ensino. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003). Sobre a primeira, pode-se dizer que está relacionada ao nível de confiança do docente (autoeficácia), ou melhor, como ele se vê capaz (e confia nesta capacidade) como professor para ajudar os alunos a aprender. Por outro lado, a segunda, também chamada de eficácia docente geral, direciona-se à aptidão dos professores a atender os desafios do ensino, especialmente no que se refere a aspectos ou situações que são alvos de queixas de muitos professores. A avaliação desta aponta a impotência ou não frente a possíveis influências contextuais.

É importante ressaltar que tais crenças são formadas por quatro fontes: pela experiência direta, pelas experiências vicárias, pela persuasão verbal e por estados psicológicos e emocionais. Todavia, pesquisadores apontam que, referindo-se à autoeficácia docente, existem outros fatores que se acrescentam a essas fontes, como o nível de rendimento e a idade dos alunos, o nível de preparação do professor e o tamanho da classe (NAVARRO, 2007).

Destaca-se que tais crenças também podem ser reduzidas por elementos e/ou aspectos que, conseqüentemente, irão afetar a aprendizagem dos alunos, como certas atitudes e características do professor, o conhecimento pedagógico insuficiente e pensamentos do professor que afetam a sua motivação para ensinar bem (HATIVA apud NAVARRO, 2007).

Assim, é válido reiterar que tanto a crença pessoal quanto a crença no ensino podem apontar as percepções, julgamentos e posicionamentos do docente, os quais determinarão a sua prática em sala de aula e irão refletir nos resultados e na motivação dos discentes.

## **METODOLOGIA**

### **Sujeitos**

Participaram desta pesquisa 11 professores de um total de 15 que trabalham com turmas de EJA, em uma escola localizada na zona rural de um município no Norte Fluminense. Os participantes (6 mulheres e 5 homens) já trabalham com turmas da 6ª a 9ª fase do Ensino Fundamental II, há mais de 3 anos.

### **Procedimentos**

Para este trabalho, foram aplicados aos docentes (via emails, disponibilizados pelo diretor escolar) um questionário com 8 perguntas para identificação dos sujeitos e a Escala de Autoeficácia Docente, composta por 20 perguntas, validada por Bzuneck & Guimarães do questionário original (WOOLFOLK; HOY, 1990).

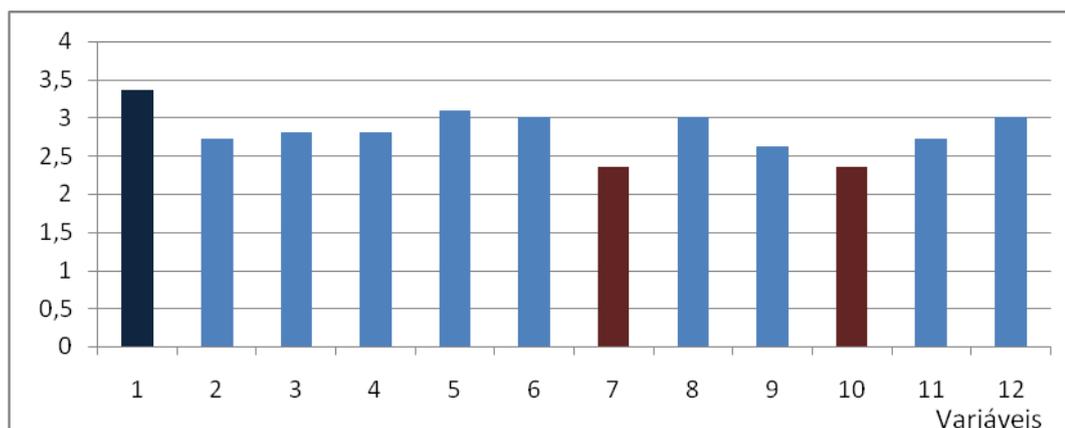
O respectivo teste sofreu algumas adaptações, no que se refere às ordens das perguntas apresentadas aos professores (as questões de 1 a 12 referem-se às crenças de eficácia pessoal e as de 13 a 20, às crenças de eficácia do ensino) e ao número de respostas (de uma escala Likert de 6 pontos, passamos para uma escala de 4, desde total discordância até inteira concordância).

Os dados e resultados obtidos foram analisados a partir do Programa de Estatística SPSS. Em relação à crença de autoeficácia ou eficácia pessoal, os índices seriam altos, se o participante respondesse, em maior quantidade, entre as opções 3-4. Em contrapartida, o professor revelará uma alta crença de eficácia do ensino se tiver, em média, uma pontuação

entre 1-2, como Bzuneck e Guimarães (2003) destacam: “na avaliação da crença de eficácia de ensino os itens são apresentados em forma de atitudes negativas sobre o ensino (...) ao contrário, os itens elaborados para a avaliação da crença na eficácia pessoal são apresentados por meio de atitudes positivas do professor”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, foram analisadas as variáveis, com o intuito de diagnosticar quais entre as de 1 a 12, obtiveram maiores e menores médias, ou seja, qual obteve maior e menor crença de eficácia pessoal, respectivamente. As perguntas deste 1º bloco são relativas a aspectos pessoais do docente, como a escolha de determinadas estratégias, o controle e manejo da classe, como ele se vê capaz para explicar determinado conteúdo e lidar com um aluno com alguma dificuldade. Os enunciados giram em torno destes enunciados, por exemplo: “sou capaz de”, “eu conheço”, “eu saberia melhorar”.



**Figura 1** - Variáveis referentes à Eficácia Pessoal

A figura 1 demonstra que a variável que atingiu um maior número de pontuações entre 3-4 pelos participantes foi a de número 1 (“Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis.”), com média de 3,88. Por outro lado, os professores demonstraram menores crenças de eficácia pessoal em relação às variáveis 7 e 10, com média de 2,36 (“Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem” / “Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessária para ser um professor eficaz”).

A mesma análise foi feita em direção às variáveis entre 13-20, referentes às crenças de eficácia do ensino. Neste bloco, as perguntas eram direcionadas a influências do contexto, seja este familiar ou não. A maneira como o docente considera a motivação e o rendimento

do aluno também é avaliada. Neste aspecto, a variável que apresentasse uma menor pontuação (entre 1-2) seria aquela que apontaria um índice elevado de senso de eficácia do ensino.

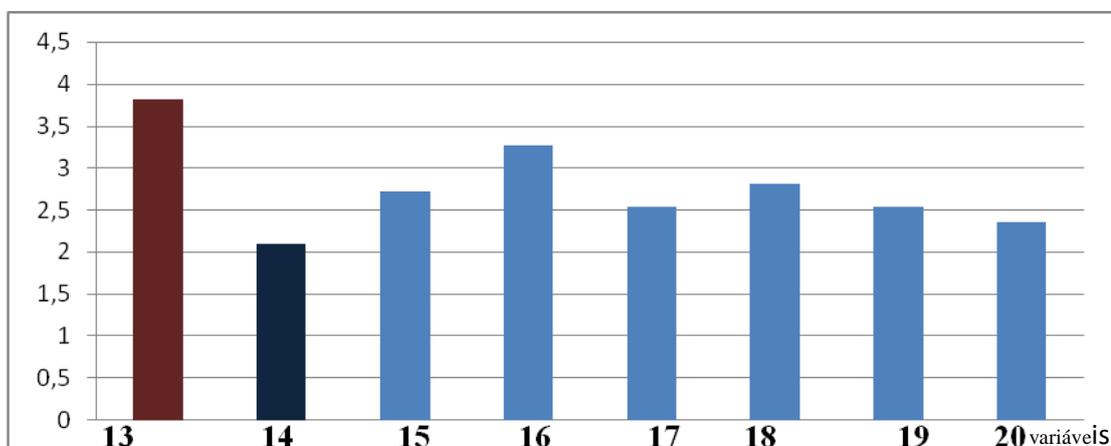
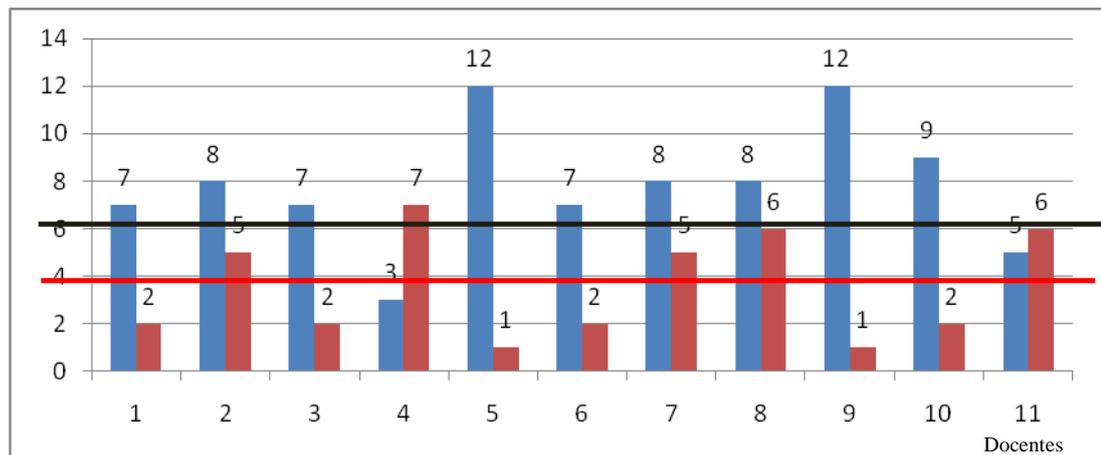


Figura 2 - Variáveis referentes à Eficácia de Ensino

De acordo com a Figura 2, dentre as 8 questões/perguntas, a de número 14, com média de 2,09, revelou, no geral, um maior índice de crença de eficácia do ensino, isto é, um grande número de docentes discordaram com a afirmativa da referida variável (“Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos”). A de número 13, com média de 3,81, foi a que recebeu maior concordância, revelando uma baixa crença (“Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais”).

Após esta verificação de cada variável do Teste, uma observação e estudo mais aprofundado das crenças dos docentes fizeram-se necessários. Ao longo da verificação de trabalhos e pesquisas que foram realizados sobre o assunto em âmbito nacional e internacional, surgiu a necessidade nesta pesquisa de uma modificação em relação à análise dos dados, especialmente por se tratar de um número reduzido de sujeitos.

Deste modo, passamos a considerar como um professor com alta crença de eficácia pessoal aquele que respondesse as opções 3 ou 4 (Frequentemente / Sempre), entre as questões de 1-12, a partir de 7 variáveis. Em contrapartida, um professor com alta crença de eficácia do ensino, seria o que respondesse as opções 1 ou 2 (Nunca/Algumas Vezes), entre as perguntas de 13-20, com número a partir de 5 questões.



■ NÚMERO DE VARIÁVEIS COM RESPOSTAS ENTRE 3-4 (EFICÁCIA PESSOAL)  
 ■ NÚMERO DE VARIÁVEIS COM RESPOSTAS ENTRE 1-2 (EFICÁCIA DO ENSINO)

Figura 3 – Índices de crenças dos professores

Conforme mostrado na Figura 3, as barras em azul equivalem às crenças de eficácia pessoal e as em vermelho, às crenças de eficácia do ensino. Em relação à primeira, a linha azul-marinho demarca os índices de eficácia: abaixo da linha ou abaixo de 7 variáveis, uma baixa crença e acima, uma alta crença de eficácia pessoal. O mesmo também pode ser observado em relação à linha vermelha que demonstra os baixos e altos índices de crença de eficácia do ensino, a partir das respostas dos professores. Apenas os docentes 2, 7 e 8 obtiveram os mesmos índices em relação às crenças: ambas foram altas.

## CONCLUSÕES

Este estudo não encerra discussões a respeito das crenças dos professores da EJA; tampouco impõe um modelo avaliativo ou rebate/descarta as análises anteriormente feitas em outros trabalhos. Pelo contrário, estes foram imprescindíveis para direcionar os rumos e escolhas desta investigação (seja em relação ao procedimento e/ou à análise dos dados), as quais foram necessárias, vista a amostra de sujeitos.

Dentre os 11 professores participantes, a partir da análise dos resultados do teste, 9 apresentaram alta crença de eficácia pessoal, e em relação à crença no ensino, 6 obtiveram um índice baixo; o que demonstra que não houve uma correlação (os professores que obtiveram altas crenças de eficácia pessoal não necessariamente apresentaram altas crenças de eficácia do ensino).

Tais análises informam que, apesar de acreditarem neles próprios como docentes, a maioria dos professores da EJA desta escola “acredita que a capacidade é um traço fixo e que

a educação é relativamente impotente para interferir nas limitações impostas pela própria constituição do estudante ou pelo seu ambiente” (BZUNECK & GUIMARÃES, 2003). Professores com baixas crenças demonstram uma visão pessimista do rendimento e da motivação do estudante.

Os resultados podem ser consequência de uma reestruturação e de um novo olhar em direção à EJA que se tornam indispensáveis para uma melhora no ensino, conforme os próprios docentes revelaram e sugeriram no questionário aplicado. Pode-se inferir que mesmo assumindo a responsabilidade no que diz respeito à sala de aula, tais professores não se consideram totalmente capazes para intervir em determinadas situações inerentes ao ensino, como por exemplo possíveis problemáticas familiares, conforme é apresentado em uma variável.

É importante esclarecer que tais dados não se estendem a todos os outros professores de EJA espalhados pelo país. Daí a importância e relevância de novas e futuras pesquisas direcionadas a esta temática.

## REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP, Editora Alínea, 2006.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, New Jersey, v. 28, p.117–148, 1993

BANDURA, A.; PAJARES, F. Prólogo. In: NAVARRO, L. P. **Autoeficaciadel professor universitario**: eficacia percibida y práctica docente. Madrid, Narcea, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº.9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de Professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, São Paulo, v. 8 n. 2, p. 137-143, 2003.

HADDAD, S.; PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. In: UNESCO, MEC, ANPEd. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo da Educação Básica 2013. Brasília, fevereiro de 2014.

NAVARRO, L. P. **Autoeficaciadel professor universitario**: eficacia percibida y práctica docente. Madrid, Narcea, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: UNESCO, MEC, ANPEd. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília, 2007.

SAMPAIO, M. N. Educação e jovens e adultos: uma história de complexidades e tensões. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 5, n. 7, 2009.

SHAUGHNESSY, M. An interview with Frank Pajares. **Educational Psychology Review**, v. 15, n. 4, p. 375-397.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, p. 202-248, 1998.

WOOLFOLK, A.; HOY, W. Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, p. 81-91, 1990.

ZIMMERMAN, B. J. Auto-eficacia y desarrollo educativo. In **Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de La sociedad actual** (Albert Bandura – Ed.). Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, 1999.