C/EAE 2016

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico

Feliciano H. Veiga (Coordenador), Anabela Pereira, Carolina Carvalho, Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Iris Oliveira, Liliana Faria, Maria do Céu Taveira, Sara Bahia, Ana Sofia Raposo, Suzana Nunes Caldeira.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2016

Com o apoio:

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

U LISBOA UNIVERSIDADE DE LISBOA

ie Instituto de Educação

Ficha técnica

Título:
Atas do II Congresso Internacional
Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação
Motivação para o Desempenho Académico

Autores:
Feliciano H. Veiga (Coordenador) (Universidade de Lisboa),
Anabela Pereira (Universidade de Aveiro),
Carolina Carvalho (Universidade de Lisboa),
Fátima Goulão (Universidade Aberta),
Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa),
Iris Oliveira (Universidade do Minho),
Liliana Faria (Universidade Europeia),
Maria do Céu Taveira (Universidade do Minho),
Sara Bahia (Universidade de Lisboa),
Ana Sofia Raposo (Universidade de Lisboa),
Suzana Nunes Caldeira (Universidade dos Açores).

Editor:
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa

Design e paginação:
Sérgio Pires

ISBN: 978-989-8753-35-9

Dezembro 2016

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

LISBOA
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação

Coordenador do Congresso

Feliciano H. Veiga

Comissão Organizadora

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)
Anabela Pereira (Universidade de Aveiro)
Carolina Carvalho (Universidade de Lisboa)
Fátima Goulão (Universidade Aberta)
Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa)
Iris Oliveira (Universidade do Minho)
Liliana Faria (Universidade Europeia)
Maria do Céu Taveira (Universidade do Minho)
Sara Bahia (Universidade de Lisboa)
Ana Sofia Raposo (Universidade de Lisboa)
Suzana Nunes Caldeira (Universidade dos Açores).

Comissão Científica

Feliciano H. Veiga (Portugal, Universidade de Lisboa) | Coordenador
Adelinda Candeias (Portugal, Universidade de Évora)
Adriana Ortiz (Argentina, Universidad Nacional de Salta)
Alberto Rocha (Portugal, ANEIS)
Alfonso Barca (Espanha, Universidade da Corunha)
Altermir Barbosa (Brasil, Universidade Federal Juiz de Fora)
Ana Almeida (Portugal, Universidade do Minho)
Ana Paula Caetano (Portugal, Universidade de Lisboa)
Ana Paula Relvas (Portugal, Universidade de Coimbra)
Ana Sofia Pinho (Portugal, Universidade de Lisboa)
Ana Veiga Simão (Portugal, Universidade de Lisboa)
Anabela Pereira (Portugal, Universidade de Aveiro)
Anne Marie Fontaine (Portugal, Universidade do Porto)
António Cachapuz (Portugal, Universidade de Aveiro)
António Gomes A. Ferreira (Portugal, Universidade de Coimbra)
António Neto (Portugal, Universidade de Évora)
Azancot de Menezes (Timor-Leste, Universidade de Díli)
Bento Silva (Portugal, Universidade do Minho)
Carmen León (Venezuela, Universidade Católica Andrés Bello)
Carolina Carvalho (Portugal, Universidade Lisboa)
Carlos Silva (Portugal, Universidade de Aveiro)
Carlos Albuquerque (Portugal, Instituto Politécnico de Viseu)
Cecília Galvão (Portugal, Universidade de Lisboa)
Domingos Fernandes (Portugal, Universidade de Lisboa)
Ema Oliveira (Portugal, Universidade da Beira Interior)
Ermelindo Peixoto (Portugal, Universidade dos Açores)
Estela Costa (Portugal, Universidade de Lisboa)
Eve Kikas (Estónia, Universidade de Tartu)
Fátima Goulão (Portugal, Universidade Aberta)
Fátima Morais (Portugal, Universidade do Minho)
Félix Neto (Portugal, Universidade do Porto)
Fernanda Leopoldina Viana (Portugal, Universidade do Minho)
Fernando A. Costa (Portugal, Universidade de Lisboa)
Fernando García (Espanha, Universidad de Valência)
Fernando Gonçalves (Portugal, Universidade do Algarve)
Filomena Ponte (Portugal, Universidade Católica)
Filomena Serralha (Portugal, Movimento da Escola Moderna e UCP)

Florêncio V. Castro (Espanha, Universidad de Extremadura)

Glória Franco (Portugal, Universidade da Madeira)

Gonzalo Musitu Ochoa (Espanha, Universidad Pablo Olavide)

Guilhermina Miranda (Portugal, Universidade de Lisboa)

Henrique Guimarães (Portugal, Universidade de Lisboa)

Isabel Festas (Portugal, Universidade Coimbra)

Isabel Janeiro (Portugal, Universidade de Lisboa)

Isabel Martínez (Espanha, Universidad de Castilla-La Mancha)

J. Esteves Rei (Portugal, Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro)

Jorge Adelino R. Costa (Portugal, Universidade de Aveiro)

Jailton Francisco (Brasil, Universidade Federal Fluminense)

João Filipe Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)

João Justo (Portugal, Faculdade de Psicologia de Lisboa)

João Lopes (Portugal, Universidade do Minho)

João Nogueira (Portugal, Universidade Nova de Lisboa)

João Pedro da Ponte (Portugal, Universidade de Lisboa)

João Pinhal (Portugal, Universidade de Lisboa)

Joaquim B. Lopes (Portugal, Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro)

Joaquim Pintassilgo (Portugal, Universidade de Lisboa)

Jorge Ramos do Ó (Portugal, Universidade de Lisboa)

José-María Roman (Espanha, Universidad d e Valladolid)

Joseph Conboy (Portugal, Universidade de Lisboa)

Justino Magalhães (Portugal, Universidade de Lisboa)

Leandro Almeida (Portugal, Universidade do Minho)

Leonor Santos (Portugal, Universidade de Lisboa)

Lúcia Miranda (Portugal, ISET)

Luís Marques (Portugal, Universidade de Aveiro)

Luís Miguel Carvalho (Portugal, Universidade de Lisboa)

Luísa Cerdeira (Portugal, Universidade de Lisboa)

Luísa Faria (Portugal, Universidade do Porto)

Madalena Melo (Portugal, Universidade de Évora)

Manuela Esteves (Portugal, Universidade de Lisboa)

Marcelino Pereira (Portugal, Universidade de Coimbra)

Marcos Onofre (Portugal, Universidade de Lisboa)

Margarida Gaspar de Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)

Margarida Pocinho (Portugal, Universidade da Madeira)

Maria Céu Taveira (Portugal, Universidade do Minho)

Maria da Conceição Alves Pinto (Portugal, ISET)

Maria João Mogarro (Portugal, Universidade de Lisboa)

Miguel Monteiro (Portugal, Universidade de Lisboa)

Maria Eduarda Duarte (Portugal, Faculdade de Psicologia de Lisboa)

Maria Paula Paixão (Portugal, Universidade de Coimbra)

Maria Violante Magalhães (Portugal, ESE João de Deus, Lisboa)

Mónica Baptista (Portugal, Universidade de Lisboa)

Natália Alves (Portugal, Universidade de Lisboa)

Odete Palaré (Portugal, Universidade de Lisboa)

Pedro Mourato (Portugal, Universidade de Lisboa)

Pedro Rocha Reis (Portugal, Universidade de Lisboa)

Pedro Rosário (Portugal, Universidade do Minho)

Raquel Guzzo (Brasil, Universidade PUC-Campinas)

Rosana Cintra (Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Rui Abrunhosa Gonçalves (Portugal, Universidade do Minho)

São Luís Castro (Portugal, Universidade do Porto)

Sara Bahia (Portugal, Universidade de Lisboa)

Saúl Jesus (Portugal, Universidade do Algarve)

Sérgio Claudino (Portugal, Universidade de Lisboa)

Shane Jimerson (EUA, University of Califórnia)

Shui-fong Lam (China, University of Hong Kong)

Ana Sofia Raposo (Portugal, Universidade de Lisboa)

Solange Wechsler (Brasil, Universidade PUC-Campinas)

Soraia Napoleão Freitas (Brasil, Univ. Federal Santa Maria)

Suzana Nunes Caldeira (Portugal, Universidade dos Açores)

Teresa Leite (Portugal, Universidade de Lisboa)

Vera Monteiro (Portugal, ISPA)

Viorel Robu (Roménia, Universitat Petre Andrei din Iasi)

Vitor Franco (Portugal, Universidade de Évora)

Vitor Trindade (Portugal, Universidade de Évora

Yvette Solomon (Reino Unido, Manchester University).

Colaboradores:

Ana Frade

António Leite

Conceição Martins

Diana Galvão

Diogo Eiras

Filomena Carreira

Filomena Covas

Ilda Rodrigues

João Piedade

Maria Teresa Albino

Marta Tagarro

Niedja Martins

Nuno Archer

Rita Leonardo

Sónia Valente

Índice

11 **Nota de abertura**
Feliciano H. Veiga

13 **La Escuela Infantil... Un lugar para crear y sentir**
Isabel M. Gallardo Fernández

26 **Tic, cooperación y aprendizaje intergeneracionaLl**
Pilar Rodrigo Lacueva, Eduardo García Zamora, Julio Fernández Portela

43 **O potencial da avaliação em Educação Física na promoção da motivação intrínseca, nas aprendizagens e no desenvolvimento das competências motoras**
Ana Quitério, Marcos Onofre, Maria João Martins, João Martins, João Costa

60 **El Alumnado como Recurso Principal para el Desarrollo de la Competencia de Compromiso Social en Trabajo Social Grupal**
Loreto Sáenz de Ugarte Sevilla

72 **El compromiso académico como una forma de evaluar la percepción de las metodologias activas en un grupo de estudiantes universitarios**
Anna Amadó Codony, Pilar Àvila Castells, Marissa Baraldés Capdevila, Helena Benito Mundet, Pere Boadas-Vaello, Joaquim Comas Matas, María Jesús Gutiérrez del Moral, Esther Llop Escorihuela, Antoni Martorano Gomis, Pilar Morera Basuldo, Marta Orts Alís, Ricard Rigall-i-Torrent y Carles Rostán Sánchez

84 **Inclusão de alunos com NEE nas escolas portuguesas: Perceções de professores de educação especial e de ensino regular**
Raquel Batista de Oliveira, Maria da Graça Amaro Bidarra, Maria Piedade Vaz-Rebelo

95 **El test de dibujo de una bicicleta - TDB**
Mirian Bericat Sierra, Teresa Fernández Turrado, Santos Orejudo Hernández, Luis F. Pascual Millán

109 **O mal-estar discente numa escola do outro século – Olhares de Alunos**
Carla Baptista, José Matias Alves

125 **Avaliação como controle do estudo: Perspetiva dos alunos**
Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos, Maria Palmira Alves

136 **Análise estatística de dependências de alunos da UTFPR-Medianeira**
André Sandmann, Renan Paula Ramos Moreno, Tais Tellini

145 **Perceções de Suporte Social e Envolvimento na Escola: Um estudo com adolescentes do 3º ciclo**
Catarina Pestana, Madalena Melo

159 **Envolvimento na escola de crianças de meios Socioeconómicos Desfavorecidos: De pequenino se "Torce o destino"?**
Madalena Melo, Cristina Fonseca, Norma Ferrarini

174 **Relatos autobiográficos da experiência escolar – marcas das influências contextuais no envolvimento dos alunos na escola**
António Calha

188 **Pedagogia de Projetos: Envolvimento de todos no Processo Educativo**
Patrícia Maria Reis Cestaro, Denise Rangel Miranda, Juliana Lima da Silva

196 **Projeto de Qualidade de Vida contribuindo para a permanência dos estudantes na Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira**
Magela Reny Fonticiella Gómez, Júlio Cesar Torres, Kess Jones Da Silva Müller

210 **Saúde e educação: Articulações possíveis e necessárias à inclusão, proteção e motivação**
Carla de Sant'Ana Brandão, Melissa Mota Felício, Claudiane Rodrigues Rufino, Felipe Zeferino Pê

227 **Assembleia escolar: Espaço de construção dos valores e de motivação para a participação ética e democrática**
Geórgia Helena Bueno Nery Garcia, Simone Andrade Hofstatter

240 **Socialização e envolvimento escolar dos alunos em contexto TEIP e NÃO-TEIP**
F. Carvalho

257 **Qualidade de vida em campanhas de motivação para a prevenção na área da deficiência auditiva /surdez**
Elianes Terezinha Klein

266 **Apologia da sustentável leveza da leitura – e das bibliotecas – para a motivação, desempenho pessoal, académico e social**
Vera Maria da Silva

283 **Dinâmica emocional em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem**
Maria Teresa Oliveira, Lina Morgado

299 **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação de adolescentes privados de liberdade**
Candida de Souza, Daniele Nunes Henrique Silva

312 **Participação efetiva do aluno nos projetos para aprender com motivação**
Analícia Bressane Lazaretti Froldi, Eliane Palermo Romano

328 **Ensino Doméstico: A realidade do Concelho de Odemira**
Soraia Manuel

340 **Envolvimento de estudantes do ensino profisisonal na escola**
Cláudia Candeias, Madalena Melo

355 **Motivação: Em busca de um acerto concetual**
Isabel Paraíso

371 **El trabajo de la creatividad en las aulas inclusivas**
Rosabel Rodríguez, Rocío Salas, Georgina Rabassa, Aurelia Pardo

384 **La evaluación en formación profesional como mejora del proceso enseñanza aprendizaje en la resolución de problemas**
Antonio Fabregat Pitarch, Isabel Maria Gallardo Fernández

398 **Decision making on high school students**
Yılmaz Çoğalan, Melek Kalkan

404 **Estudantes universitários em situação de insucesso: Estratégias de autorregulação utilizadas e percebidas como importantes**
Ana Margarida Veiga Simão, Lourdes Frison, Sofia Oliveira, Joana Jardim, Tânia Seabra, Lúcia Basílio, Paula Paulino

418 **As habilidades sociais na infância e o envolvimento da criança na escola: Revisão sistemática**
Anabela Pereira, Rosa Gomes

430 **Desempenho académico, competências tranversais e fatores pessoais**
Elisabete Fiel, Eloísa Guerrero, Lorenzo Blanco

447 **Características de las empresas organizadoras de actividades extraescolares**
Margarita Pino Juste, Lucía Pumares Lavandeira

461 **Vivências escolares percecionadas pelos alunos: Relação dos alunos com a escola e com o saber escolar**
Sílvia Parreiral

475 **As artes performativas e a motivação dos estudantes para os desempenhos académicos: Perspectivas teóricas e práticas**
António Ângelo Vasconcelos

488 **Trabalho pessoal – Motivação para conhecer mais e melhor**
Maria Eneida Fiuza

502 **Metas académicas y rendimiento escolar en adolescentes en situación de riesgo**
Daniel Rodríguez-Rodríguez, Remedios Guzmán Rosquete

514 **Insucesso Escolar. Contributos da psicologia para uma região de elevada vulnerabilidade**
Marta Tavares, Suzana Nunes Caldeira, Osvaldo Silva

527 **Ensaio sobre a educação: A patologização do cotidiano escolar**
Geny Alexandre dos Santos, Francisca Paula Toledo Monteiro

540 **A autoavaliação e a heteroavaliação como estratégias motivadoras para as aprendizagens**
Maria Susley Pereira

552 **Autoeficácia como fator motivacional para o envolvimento do educador no pré-escolar**
Letícia Fleig Dal Forno, Adriana Yanina Ortiz

566 **Learning mathematics and learning to teach mathematics: Experience lived by the teaching students**
André Sandmann, André Inácio Melges, Shiderlene Vieira de Almeida

577 **O envolvimento dos pais na vida escolar: Formas, contextos e impactos**
Bruna Pinheiro, Henrique Ramalho, Alberto Cartagena

594 **Influencia de la implicación familiar en el rendimiento académico en educación primaria**
Agustín Godás-Otero, Elena Fernández-Rey

606 **Percepções docentes: Profissionalidade dos professores do 1º ciclo de Portugal e do Brasil**
Simone do Socorro Freitas do Nascimento

619 **Envolvimento de pais e professores na escola: Uma prática ou uma transferência de responsabilidade?**
Joel Severino da Silva

629 **Atitudes, autoeficácia e rendimento escolar em matemática: Percursos de (In)sucesso de rapazes e raparigas**
M. G. Bidarra, P. Vaz-Rebelo, V. Alferes, C. M. Barreira, G. Franco Borges, F. M. Silva

639 **Biologia e química no ensino secundário geral de Timor-Leste – Perspetivas e construções interdisciplinares**
Maria Arminda Pedrosa, Alcina Mendes

656 **Identidades das gentes brasileiras: Outras vozes e outros olhares**
Anita Maria F. Da Silva, Danielle Rodrigues de Moraes, Giane Rena Cardoso Queiroz, Mariana Lenir M. de Jesus

671 **Motivação em leitura: O efeito do contexto sobre a compreensão de palavras por aprendentes de português como língua estrangeira**
Regina Lúcia Péret Dell´Isola

683 **A terra revela a sua história para estudantes do ensino fundamental em uma escola municipal da Bahia (Brasil)**
Rafaela Santos Chaves, Josefa Rosimere Lira da Silva, Simone Souza de Moraes, Rejâne Maria Lira da Silva

698 **Projetos em arte: uma proposta para aprendizagem da linguagem da dança na escola**
Kathya Maria Ayres de Godoy

710 **La educación artística en la formación inicial de maestros y maestras - Estudio de caso**
Alicia Pascual Fernández

726 **Formação complementar: Apoio pedagógico em matemática aos cursos de tecnologia e licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Medianeira**
Claudimara Cassoli Bortoloto, André Sandmann, André Inácio Mélges

738 **Motivação, metacognição, sucesso académico e o envolvimento dos alunos nas atividades de investigação**
Jorge Gonçalves e Margarida Alves Martins

751 **O aluno como "protagonista" em uma aula de matemática: O ensino através da resolução de problemas**
Louise Lima, Ariana Cosme

768 **Atividades experimentais e motivação no ensino de ciências sob a ótica da neurociências**
Alexandra Moraes Maiato, Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho

782 **The university's assistance for the teaching of mathematics on basic education**
André Sandmann, André Inácio Melges, Camila Menoncin

795 **A motivação docente descrita em uma narrativa de aula de uma educadora matemática**
Solange Aparecida Corrêa, Celi Espasandin Lopes

807 **Os outros do autoconceito: Estratégias promotoras de envolvimento em artes visuais**
Sofia Ré

819 **Dinâmicas de empoderamento e motivação dos alunos na escola**
Maria Cristina Campos de Sousa Faria

834 **Influência da relação tutor-tutorando na avaliação de um programa de tutorias no ensino superior**
Graça Andrade, Paula Macedo

849 **A linguagem simbólica da literatura infantil na prática docente interdisciplinar motivadora com criança: O desvelar de um labirinto...**
Jucimara Rojas, Ricardo Takaki, Paula Emboava

865 **Observar para refletir: O (des)envolvimento de um grupo de professores na (trans)formação das práticas pedagógicas**
Ana Salgado, Salústio Leandro, Teresa Graça, Dulce Martins

880 **Repercussões da mediação artística: Motivação e envolvimento de estudantes**
Arlene von Sohsten

893 **Satisfação com a vida e envolvimento académico no ensino superior**
Suzana Nunes Caldeira, Áurea Sousa

907 **Factores del aula que potencian la participación en las actividades escolares**
José María Fernández Batanero, Pedro José Arrifano Tadeu

920 **La creación de entornos colaborativos de aprendizaje mediante la participación activa de estudiantes**
Isidro Moreno Herrero, Raúl García Medina

932 **Adolescentes brasileiros envolvidos em situações de bullying escolar: Aspectos familiares e ambientais**
Wanderlei Abadio de Oliveira, Iara Falleiros Braga, Waldemar Brandão Neto, Simona Carla Silvia Caravita, Marta Angélica Iossi Silva

944 **Envolvimento na escola e saúde mental dos estudantes de ensino superior: Um projeto de investigação**
Filomena Covas e Feliciano H. Veiga

960 **Vivências nas praxes académicas e envolvimento na academia**
Experiences of hazing and involvement in the academy
Osvaldo Silva, Suzana Nunes Caldeira, Áurea Sousa, Maria Mendes, Maria José Martins

973 **Educação artística versus competitividade: Modelos de desenvolvimento**
João Paulo Queiroz

986 **Atitudes dos jovens alunos face a si próprios e ao ambiente: Um projeto de investigação**
Maria da Conceição Martins & Feliciano Henriques Veiga

1003 **O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**
Antonia Zelina R. De Souza, Thelma Helena Costa Chahini

1013 **O envolvimento do orientador pedagógico nas escolas públicas do município de caxias (Brasil): Uma motivação a mais no desempenho acadêmico.**
Viviane Penso Magalhães

1024 **Auto-regulação da aprendizagem e traços de personalidade em estudantes universitários**
Alexandra Barros & Ana Margarida Veiga Simão

1037 **O protagonismo infanto-juvenil na participação política de estudantes de escolas democráticas e inovadoras**
Isis Sousa Longo

1055 **Trotes académicos (praxes): Implicações para o envolvimento do aluno na universidade**
Maria Mendes, Raquel Ferreira Miranda, Nayara Nogueira Silva, Osvaldo Silva, Franklin Denis Lopes Vial, Fellipe Ribeiro Damasceno, Maria Inês da Costa Branquinho

1067 **Meninos não choram [?]: Discursos frente as experiências do luto na infância**
Fernanda Ramires, Edson Carpes Camargo

1081 **Implicações do inconsciente na prática pedagógica**
Jair José Maldaner

1094 **O erro nas aprendizagens: Para além dos processos cognitivos, qual o lugar do inconsciente?**
Jair José Maldaner

1109 **O envolvimento escolar de crianças com baixa visão no brincar: Significando o perceber na brinquedoteca**
Vânia Warwar Archanjo Moreira, Elcie Ap. Fortes Salzano Masini

1124 **A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: Representação de professores e alunos**
Edite Mendes Santos, Francisco Peixoto

1138 **Saúde dos professores: Um estudo bibliométrico**
Liberata Borralho, Adelinda Candeias

1152 **La influencia del uso del tiempo en el rendimiento académico en Matemáticas**
María Hurtado de la Peña, Carmen López Esteban

1175 **Motivar as crianças da educação infantil para a educação das emoções (estudo exploratório)**
Ernesto Candeias Martins

1193 **A ilustração científica e a argumentação como estratégias de investigação da aprendizagem em biologia (evolução)**
Jemile Aguiar de F.Bahiana, Rejâne Maria Lira-da-Silva

Nota de abertura

Nas escolas e nas famílias, tem vindo a ser sentida a inquietação perante o declínio da motivação dos alunos na escola. A ausência de envolvimento na escola é um problema persistente que se verifica num grande número de alunos. A necessidade de repensar as instituições educativas face às mudanças paradigmáticas e à crise de realização no mundo do trabalho tornam atual e importante a criação de oportunidades de reflexão acerca da educação, tomando como objeto de estudo a motivação e o envolvimento na escola.

O *II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico (IICIEAE)* constituiu-se como um fórum aberto a investigadores, professores e psicólogos de todo o mundo, interessados em debater problemáticas do envolvimento e da motivação dos alunos na escola, e em discutir teorias, métodos, práticas e implicações psico-educacionais. Dando continuidade à sua primeira edição realizada no Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL) em 2013 (http://cieae.ie.ul.pt), o IICIEAE teve, agora em 2016, como subtema a *Motivação dos Alunos para o Desempenho Académico* (MADA) e constituiu-se como uma oportunidade para discutir trabalhos de investigação, teórica ou empírica, com especialistas da Educação, da Psicologia e de áreas afins.

Foi um Congresso que, mais uma vez, adquiriu uma dimensão internacional, com elevado número de participantes de muitos países, com conferências de convidados internacionais de elevado mérito científico, com simpósios e centenas de comunicações e *posters.* Os temas privilegiados relevaram linhas de pesquisa no campo da motivação e do envolvimento, ativando conceitos emergentes em mapas de significados abertos, não apenas aos aspetos cognitivos da motivação, mas focando também as complexidades psicossociais. A motivação foi o foco, com abertura aos aspetos relacionais em contexto escolar, reflexo da sociedade mais ampla.

O Congresso atendeu e estendeu-se a objetivos relevados pela *EE2020*, promovendo uma área da investigação tão atual e importante — o envolvimento na aprendizagem —, tendo valorizado o estudo do impacto das tecnologias, das diferentes formas de arte (pintura, escultura, poesia, música, dança, teatro e cinema) e da educação física na motivação dos alunos. Considerou, também, este constructo em função da arquitetura dos espaços escolares. Foram destacadas conceptualizações e práticas de redução da taxa de insucesso e procuradas novas linhas de investigação ativadoras de uma EDUCAÇÃO SEM EXCLUSÃO SOCIAL.

Este II Congresso centrou-se na procura de respostas ao problema: *Como se processam as variações da motivação e do envolvimento dos alunos na escola, como atuam os seus antecedentes e surgem as suas repercussões, atendendo à complexidade que marca as políticas de aprendizagem e de ensino?*

Divulgar resultados da investigação, analisar contextos educacionais promotores da motivação escolar e equacionar novas linhas de pesquisa, valorizando contributos da investigação em Educação, em Psicologia e em áreas disciplinares diversas — no sentido da procura do bem-estar e da realização de alunos e professores, numa Escola para Todos — constituíram objetivos do IICIEAE e dos trabalhos que agora integram este livro de Atas. Espera-se contribuir para lançar desafios e gerar razão crítica, sendo que as opiniões e os conteúdos apresentados são, naturalmente, da responsabilidade dos seus autores. Procura-se contribuir, assim, para o debate e para a problematização de questões que se colocam em torno do problema de investigação formulado. Importa, em suma, perceber as vivências centrípetas de ligação à escola, valorizando contributos da investigação em áreas disciplinares diversas, no sentido da realização pessoal e social dos alunos na escola e mais tarde na vida.

Para além dos trabalhos publicados neste Livro de Atas, encontra-se disponível também (no site do IE) um conjunto de outros estudos apresentados no Congresso, reunidos no E-book intitulado *"Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico / The II International Congress Students Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education – Motivation for Academic Performance*.

Cumpre agradecer a todos aqueles que tornaram possível a realização dos produtos do Congresso, relevando os participantes. Agradecemos ao IE da Universidade de Lisboa, pelo acolhimento e apoio institucional. Aos funcionários do IE, um obrigado especial pelo seu profissionalismo. A todos, muito obrigado.

Feliciano H. Veiga

Coordenador do IICIEAE2016

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

La Escuela Infantil… Un lugar para crear y sentir

Isabel M. Gallardo Fernández
UnIversitat de Valencia
Isabel.Gallardo@uv.es

Resumen

Desde la más tierna infancia hemos de cuidar al máximo las relaciones de los niños y niñas ya que en estas edades, desde el nacimiento hasta los seis años, es fundamental el desarrollo de la persona porque sabemos que las experiencias vividas condicionan el proceso de socialización. *El niño es un ser en relación* en tanto que a medida que crece, sus relaciones se amplían, se hacen más complejas y, cualitativamente, más diferentes. En sus relaciones es donde se va a modelar su personalidad, el sentimiento de su propia identidad, la visión de sí mismo, de los demás y del mundo.

El relato que presentamos muestra como el dialogo y la conversación vertebran el día a día en las aulas de Infantil para construir experiencias de aprendizaje que posibiliten *aprender como forma de relación*. Así el aula se convierte en un contexto que facilita situaciones de relación que les proporcionan posibilidades de vivir y experimentar el valor y el placer de descubrir juntos, de aprender juntos, de compartir y de escenario comunicativo donde se fomentan procesos de interacción que facilitan la adecuada socialización. Nos situamos en el *enfoque sociocultural* del aprendizaje.

El proyecto sobre Gustav Klimt transforma el aula de cinco años en un escenario mágico y creativo para aprender a vivir. De la planificación y desarrollo del Proyecto daremos cuenta en este artículo. El arte nos permite recrearnos en el mundo de las emociones, de las diferentes interpretaciones de una misma realidad. Pretendemos *convertir el aula en un escenario de creación* y juego con materiales no estructurados y estéticamente colocados que promueva la comunicación y las relaciones.

Hemos optado por una metodología de carácter cualitativo porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. Durante la infancia iniciamos un juego que será decisivo para nuestra vida adulta; es el juego simbólico. Se da a una edad en la que necesitamos dar simbología a los objetos, las personas o situaciones, para entenderlas mejor.

Palabras clave: Educación Infantil, arte, creatividad, interacción, Diálogo

Abstract

From the more tender childhood have of care to the maximum the relations of them children and girls since in these ages, from the birth until them six years, is fundamental the development of the person because know that them experiences vivid condition the process of socialization. The child is a being in relationship so that as it grows, their relations expand, become more complex and qualitatively, more different. In their relations is where is goes to model your personality, the feeling of his own identity, the vision of yes same, of them others and of the world.

He story that present shows as the dialogue and the conversation form the backbone of the day to day in the classrooms of child to build experiences of learning that enable learn as form of relationship. Thus the classroom becomes a context that facilitates situations of relationship that provide possibilities for live and experience the value and pleasure of discovering together, learn together, share and communicative setting where interaction processes that facilitate appropriate socialization are encouraged. We are located in the approach socio-cultural of the learning.

Gustav Klimt project transforms five years classroom in a creative and magical setting for learning to live. The planning and development of the project we will give account in this article. Art allows us to recreate the world of emotions, different interpretations of the same reality. We intend to make the classroom a scenario creation and match unstructured and aesthetically placed materials that promotes the co¬municacion and relations.

We have opted for a qualitative methodology because we are aware of the complexity of educational situations, its unpredictability, its constant change and reorganization. During childhood, we started a game that will be decisive for our adult life; is the game symbolic. Is gives to an age in which need give symbology to the objects, them people or situations, to understand them better.

Key words: Children's education, art, creativity, interaction, dialogue

1. Introducción

El aula de Infantil debiera ser una especie de acuario transparente
donde se reflejaran las ideas, las actitudes y las personas.
Loris Malaguzzi, 2001

No hay una única manera de mirar la escuela de la infancia. Desde nuestra perspectiva la concebimos como centro de vida, de juego, de comunicación y de conocimiento, es decir, como un espacio diseñado y organizado para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples y variadas experiencias de relación y de realización personal.

El relato que presentamos ***La Escuela Infantil... un lugar para crear y sentir*** muestra como el dialogo y la conversación vertebran el día a día en las aulas de Infantil para construir experiencias de aprendizaje que posibiliten *aprender como forma de relación*. Así el aula se convierte en un escenario comunicativo donde se fomentan procesos de interacción que facilitan la adecuada socialización.

Todo este planteamiento está justificado por el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y de la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje. Todo ello constituye la esencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje relevante y con sentido (Mercer, 1997; Gimeno, 2013).

En este articulo nos ocupamos de mostrar que los niños de educación Infantil son el punto de partida del proceso de enseñanza/aprendizaje lo que conlleva, por parte de los docentes, el tomar conciencia de la necesidad de cambiar el vínculo con los niños, asumir que el aula de educación Infantil (en adelante EI), como espacio de interacción, es un *contexto complejo e imprevisible*. Los docentes hemos de asumir que cada niño es un universo. Cada niño es creatividad, sentimientos, emociones, etc.

Pretendemos explicitar como realizando tareas y proyectos que surgen del interés de los niños, el dialogo y la conversación vertebran el día a día de las aulas de EI. No podemos obviar que en todo el proceso de la adquisición de la *Identidad y Autonomía Personal* es de vital importancia *la relación del niño* con sus compañeros*,* con sus iguales y con los adultos (Piaget, 1967; Decreto 38/2008).

Desde el desarrollo del proyecto sobre Gustav Klimt el aula de 5 años se transforma en un escenario mágico y creativo para aprender a vivir.

Este proyecto se fundamenta en la conexión existente entre la expresión plástica y la inteligencia emocional durante los primeros años de vida. Hemos trabajado la expresión plástica desde diferentes enfoques: como lenguaje, ya que es un instrumento básico de comunicación; como recurso educativo; y por último y no por ello menos importante, como medio para seguir percibiendo, interiorizando, comprendiendo y descubriendo. En este caso, partiendo de su interés involucramos al niño en el conocimiento del artista Gustav Klimt y algunas de sus obras más destacadas.

2. Referentes teóricos

Para fundamentar este relato hemos de referirnos al reto que supone para los docentes el crear un clima en el aula y en el centro educativo que favorezca los principios básicos de convivencia, de experimentación no exclusivamente académica, de aprendizaje y de maduración, de aciertos y errores, de autonomía personal y de desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y diálogo. De este modo, posibilitaremos que los niños se sientan seguros y respetados, reflexivos y respetuosos. El contexto del aula de EI ha de ser un lugar de relaciones. Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos y cómo nos relacionamos y conversamos con ellos. Es de ahí de donde tiene que nacer todo lo demás (Loughlin y Suina, 1990; Ortega, 1992; Freire, 2005; Piaget, 2007). Entendemos que en nuestro estudio la metodología del aula atiende a uno de los puntos planteados por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación n.º 12 (ONU, 2009), cuando señala que hay que asegurar el *derecho que tienen los niños a ser escuchados.*

Es necesario que los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño sean lo más ricos y diversos posible, sin que esto sea entendido como una invitación al «activismo», sino a la reflexión sobre el hecho de crear condiciones adecuadas y «dejar hacer» para permitir que sean los niños los que construyan su propio aprendizaje en el reconocimiento del adulto referente con el fin de asegurar su importancia. Pensamos que detrás de una propuesta sencilla siempre existe una compleja trama de relaciones y descubrimientos que evolucionan y aumentan su sentido si se les sabe dar el valor que muestran (Vecchi, 2013). Además, el niño que dispone de ambientes adecuados tiene la posibilidad de ejercer y desarrollar, a través del juego libre, sus competencias y sus procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos para relacionarse con más facilidad con las personas de su entorno (Gallardo, 2013).

Consideramos que la enseñanza en una sociedad multicultural y compleja ha de facilitar el aprendizaje relevante de los niños y despertar su interés por el saber. Debe ser una enseñanza que estimule la experimentación, cuente con la participación activa de los niños, propicie situaciones de trabajo común que permitan la reflexión conjunta de profesorado y alumnado, relacionando las adquisiciones de su vida cotidiana con las aportaciones de las distintas fuentes de la cultura. Como sostiene Morin (2001), la complejidad es la característica que define las situaciones de enseñanza. Necesitamos educar para la comprensión de las otras personas, culturas y los múltiples aspectos de los problemas que se plantean en la realidad.

Los proyectos de trabajo son una forma de aprender, un camino para acercarse a la resolución de un problema; además, se caracterizan por despertar el interés de los niños por el aprendizaje, por el saber... En este contexto, la maestra ayuda a los niños a desarrollar y a construir sus conocimientos por medio de la conversación y de la formulación de preguntas. Desde los estudios y aportaciones de

Wells (2001) y de Pérez Gómez (2014), consideramos que el diálogo en el aula sirve para practicar las habilidades de forma integrada.

3. Objetivos

En el relato ***La Escuela Infantil... un lugar para crear y sentir*** nos planteamos los siguientes objetivos:

– *Convertir el aula en un escenario de creación* y juego con materiales no estructurados y estéticamente colocados que promueva la comunicación y las relaciones.

– Concebir la programación de las experiencias como modalidades de encuentro y confluencia entre espacios, niños y adultos en la escuela.

– Impulsar y reivindicar la importancia del juego libre como forma de aprendizaje permanente.

Asumimos que para lograr estas finalidades hemos de *promover una actitud estética en la escuela* que se vea reflejada en el cuidado en el diseño y la preparación de los espacios-ambiente. En toda esta concepción de la EI la observación se convierte en la herramienta básica para recoger evidencias de la vida del aula y de la implicación de toda la comunidad educativa.

4. Planificación y desarrollo del Proyecto G. Klimt

La realización del «Proyecto sobre Gustav Klimt» tiene lugar en un aula de EI con niños de 5 años. La mayoría de estos niños están en el mismo centro y con la misma maestra desde que iniciaron la escolaridad con tres años; por tanto, este es su tercer curso de escuela y de compartir grupo. Esto implica que los niños y la maestra ya tienen una *historia educativa compartida.* Dicha historia es el fruto de sus interacciones de aprendizaje y enseñanza durante este tiempo. En estas interacciones, la maestra ha guiado la conversación, los intereses, sus curiosidades, etc., para que los niños construyan conocimiento, pues, como observa Mercer (1997, p. 73), «la mayoría de los profesores y de los alumnos tienen relaciones continuadas; sus conversaciones se construyen sobre su historia compartida (por lo menos a medio plazo), trabajan hacia un futuro conjunto».

Hay que señalar que la maestra no utiliza libros de texto y trabaja diferentes temas/Proyectos que surgen a lo largo del curso, lo que facilita el hecho de relacionar la vida del aula con la sociedad y la cultura en la que están inmersos estos niños.

Siguiendo los planteamientos de Hernández y Ventura (1992), hablar de proyectos supone plantearnos otra concepción de la educación, aprender a mirar a los niños de otra manera, asumir

que la clase es un centro de investigación, y, sobre todo, la consideración de los alumnos como sujetos creativos capaces de navegar por la incertidumbre.

Viviendo el arte en EI ampliamos el mundo cotidiano del niño, del docente y de la familia. Compañeros de viaje en el complejo proceso de la educación escolar. Lo que viene a continuación pretende ser el relato del proyecto de trabajo sobre "Gustav Klim".

Iniciamos el Proyecto de Klimt cuando la maestra presenta en la asamblea de aula un libro sobre G. Klimt. Se genera bastante interés entre los niños… dialogo en el aula. A continuación, pregunta: **Qué sabemos de Klimt?**

Los niños van expresando sus ideas. A continuación, recogemos sus palabras.

Sabíamos:

– Qué se murió
– Que hacia los cuadros muy bonitos
– Era joven
– Que tenía gatos y los cuidaba mucho
– Que se fue de viaje
– A Madrid
– Hacia cuadros de rosas
– Pintaba muchas flores
– En un cuadro que pintó, se daban un beso
– Era un pintor que pintaba bien
– Pintaba las margaritas muy bonitas
– Era un hombre guapo…
– Hacia cuadros de chicas muy bonitos

Ciertamente que sabíamos muchas cosas pero entre todos, nos planteamos:

Qué nos interesa investigar sobre Klimt?

Qué queremos saber?

Qué haremos para investigar? Cómo lo haremos?

Después de varias sesiones de hablar sobre ello, l*os temas que les interesa a los niños se concretan en:*

1. La historia de klimt
2. Saber dónde viajó
3. Ir a un museo
4. Aprender a pintar

Se trata de convertir el aula en un espacio de comprensión común, entre el profesor y el alumnado, desde un proceso abierto de dialogo y comunicación entre todos. Esto exige que valoremos del alumnado sus conocimientos, creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos, etc.; para llegar a implicarles en un proceso que les permita expresar de forma abierta su visión de la realidad. Ciertamente cada proyecto es como un pequeño viaje que nos permite a todos tomar conciencia de nuestro punto de partida, recrearnos en el recorrido y vivenciar cada una de las etapas.

Consideramos que el ambiente y el clima del aula son fundamentales en la motivación para iniciar cualquier investigación. De ahí la importancia que tiene para la maestra la forma de presentar el tema, la complicidad del ambiente, la colaboración e implicación de las familias, etc.

Las preguntas van surgiendo y aprovechamos cualquier momento para provocar y despertar la curiosidad de nuestros alumnos (Fernández & Gallardo, 2016).

La metodología de proyectos de trabajo consiste en la puesta en práctica de secuencias de enseñanza y aprendizaje en el aula que para su realización requieren que el grupo se involucre en un proceso de construcción de conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral. En la foto 1 mostramos diferentes momentos en los que los niños tienen la oportunidad de *aprender a pintar.*



Foto 1: Aprendemos a pintar

Las secuencias de enseñanza y aprendizaje comienzan con la selección consensuada de un tema de investigación. La organización de los procesos de aprendizaje a través de los proyectos de trabajo conlleva el desarrollo de un tipo de comprensión significativa que exige que el individuo establezca relaciones entre las fuentes de información y los conocimientos previos que posee. Pretendemos

trabajar las emociones con los más pequeños para que sean capaces de reconocer, exteriorizar y representar a través de algunas de las obras de arte de Gustav Klimt sus propias sensaciones.

La foto 2 y 3 muestran el proceso de elaboración y la puesta en escena del cuadro *la leyenda del beso*



Foto 2: Historia gráfica para representar el cuadro *la leyenda del beso*



Foto 3: Preparando la puesta en escena

Las relaciones que se establecen entre la planificación del profesor y las relaciones que cada alumno puede llegar a establecer a partir de sus conocimientos iniciales muestran que, trabajando

por proyectos, el proceso de enseñanza y aprendizaje se sitúa en la perspectiva del constructivismo, se apoya en la interacción comunicativa en el grupo y también en contenidos globalizados en torno a una actividad significativa. Esta es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Pérez Gómez, 2014).

Lo que diferencia al trabajo por proyectos de otras propuestas metodológicas no es el tema, los objetivos, los contenidos o la duración de la actividad, sino el papel que desempeña el maestro en el desarrollo de los mismos. En el ámbito de las actitudes, el docente necesita sentir la necesidad de cambio, de transformación y de adaptación a la realidad, de profundizar en la escucha activa y de respetar el ritmo de cada niño. Para conseguirlo, el docente habrá de conocer el pasado, incluso el de cada niño del aula, para poder comprender el presente e intervenir en él. En el ámbito de la formación, el docente ha de conocer las aportaciones a la educación de las diferentes disciplinas y cómo se realizan los procesos de aprendizaje de los niños, intentando adaptarse a esos procesos individuales mediante diferentes formas de enseñar, sin relativizar nada de lo que ocurre en las *interacciones* que tienen lugar en el aula. El docente debe acercar la realidad a los niños mediante la descripción, ya que estos interpretan la realidad guiados por esa descripción del adulto. Además, tiene que saber gestionar el grupo, teniendo presentes las peculiaridades de las personas que lo forman. También ha de ser conocedor de las formas de investigar y de los pasos a seguir. En el desarrollo de un proyecto, todos estos aspectos suelen funcionar de forma simultánea, y no necesariamente con un orden preestablecido.

En los proyectos de trabajo, las *preguntas* se convierten en el motor de los aprendizajes en tanto que actúan como organizadoras del saber escolar. Así, estas despiertan nuestro deseo de conocer cosas nuevas, nos ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje. Pero es necesario *aprender a formularlas.* Como dice Gadamer (1998, p. 113), «preguntar es pensar»; por tanto, alguien que no pregunta es alguien que no piensa.

5. Metodología y participantes

A nivel epistemológico nos situamos en el paradigma interpretativo cuyo enfoque metodológico es cualitativo porque se centra en datos descriptivos que podemos recoger de las personas, mediante sus palabras y conductas tratando de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica (Taylor y Bogdan, 1987; Goetz y LeCompte, 1988).

Consideramos que la metodología cualitativa es la más adecuada para *mostrar evidencias* de lo que acontece en las aulas de Educación Infantil. La investigación cualitativa supone un acercamiento

naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005). La mirada del aula que presentamos está vinculada al recorrido personal y profesional de su autora y también a las voces y saberes de los niños.

Los participantes en esta investigación son un grupo de 23 niños y niñas del último curso de Educación Infantil y su maestra.

Este estudio ha sido realizado a partir del análisis cualitativo de 10 sesiones de aula y sus correspondientes transcripciones, y también de toda la documentación pedagógica del «Proyecto sobre Gustav Klimt». Desde el análisis del desarrollo del Proyecto mostramos los procesos de interacción y cómo, por medio del lenguaje, los niños explicitan sus intereses, deciden temas a investigar, aprenden a formular preguntas, buscan información, explican las tareas que realizan, comparten cualidades del objeto, conversan con sus iguales y con la maestra, aprenden a escuchar, escriben y leen textos, aprenden a pintar, representan el cuadro de la Leyenda del beso....

La asamblea ha constituido también una herramienta importante de análisis y reflexión. Cuando hablamos de asamblea en Educación Infantil nos referimos a aquellos momentos en que el grupo se ha reunido en un espacio destinado a ello con el fin de poner en común distintas cuestiones.

6. Resultados y conclusiones

Dadas las características del alumnado de EI, los docentes constatamos la necesidad de introducir el arte en las aulas de Infantil para vertebrar las tareas que diseñamos e implementamos en los diferentes ámbitos del currículum. La creatividad ha de ser un eje transversal a las situaciones de enseñanza y aprendizaje planteadas.

Del análisis realizado se deduce que el aula de EI constituye un sistema complejo, dinámico y estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción y de construcción. Sobre el lenguaje, oral y escrito, se va construyendo el pensamiento y la capacidad de codificar y decodificar la realidad y la propia experiencia, así como la capacidad de aprender (Werstch, 1985; Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

Si pretendemos que nuestros alumnos aprendan a ser personas autónomas, libres, justas y comprometidas, la escuela ha de ser un espacio donde se recree la cultura y donde se posibilite el crecimiento (Bruner, 1997). Además, la cultura exige la capacidad de situarse en el mundo y de saber desenvolverse en la defensa de unos valores públicos asentados en la diversidad, la solidaridad, el respeto mutuo, la justicia y la libertad (Santos Guerra, 2000).

Cada proyecto es como un pequeño viaje que nos permite a todos tomar conciencia de nuestro punto de partida, recrearnos en el recorrido y vivenciar cada una de las etapas. Las preguntas van surgiendo desde el interés de los niños y aprovechamos cualquier momento para provocar y despertar su curiosidad. Se trata de convertir el aula en un espacio de comprensión común, entre el profesor y el alumnado, desde un proceso abierto de dialogo y comunicación entre todos. Esto exige que valoremos del alumnado sus conocimientos, creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos, etc.; para llegar a implicarles en un proceso que les permita expresar de forma abierta su visión de la realidad.

Desde su inicio, los proyectos de trabajo van dejando huellas en el aula y modificando el ambiente de aprendizaje: realizamos dibujos, formulamos preguntas, elaboramos mapas conceptuales, listados, etc. Todo ello nos ayuda a tener claro cuál es nuestro punto de partida en ese tema y a donde pretendemos llegar. Estas huellas nos sirven también, cuando damos por finalizado un proyecto, para reelaborar entre todos el proceso seguido, para reflexionar sobre lo que hemos aprendido y para contrastar los diferentes puntos de vista.

Es importante en este sentido saber apoyar el discurso infantil, acompañarlo, con el fin de que las cosas que les importan puedan compartirse en el grupo. El proyecto realizado sobre G. Klimt nos ha permitido recrearnos en el mundo de las emociones, de las diferentes interpretaciones de una misma realidad. En el desarrollo de este proyecto, los docentes hemos descubierto que un niño es creatividad absoluta, que un niño es curiosidad infinita por lo que hemos de dejar de hablar y ponernos a escucharles, a observar lo que acontece en el día a día del aula. Hemos descubierto que estamos hechos de emociones por lo que hemos de aprender a descubrir y encontrar las emociones de los niños. Hemos trabajado las emociones con los más pequeños para que sean capaces de reconocer, exteriorizar y representar a través de algunas de las obras de arte de Gustav Klimt sus propias sensaciones.

Referencias

Bassedas, E., Huguet, I. y Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Bigas, M. (2000). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas y M. Correig, *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil* (pp. 43-69). Madrid: Síntesis.

Bruner, J. (1887). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV 03/04/2008).

Denzin, Norman, K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.

Fernández, P. & Gallardo, I. M. (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico Vol. 71, pp. 111-132

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gallardo, I. M. (2012). Convivencia y diálogo en Educación Infantil en Actas *II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos*. Madrid: Wolters Kluwer (pp. 721-733).

Gallardo, I. M. (2013). Historias de Aula y desarrollo de competencias en Educación Infantil. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje.* Vol. 1, 1, 1-13

Gallardo, I. M. (2013). Construcción del conocimiento en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 63/1

Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30*(2). Enlace web:http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación.* Madrid: Morata.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata

Hernández y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Graó.

Loughlin, C. y Suina, J. (1990). *El ambiente de aprendizaje*. Madrid: Morata.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

ONU (2009). *Convención de los Derechos del Niño. Observación general n.° 12: el derecho del niño a ser escuchado,* en http://reddedalo.files.wordpress.com/2012/12/ observacic3b3ngeneral-12-cdn.pdf

Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.

Pérez Gómez, A. I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía, 447,* 38-41.

Piaget, J. (1967). Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Madrid: Alianza.

Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Barcelona: Crítica.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia.* Madrid: Morata.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Werstch, J. (1985). *Vigotsky. La formación social de la mente.* Buenos Aires: Paidós

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Tic, cooperación y aprendizaje intergeneracional

Pilar Rodrigo Lacueva[1], Eduardo García Zamora [2] y Julio Fernández Portela[3]

[1] *PDI Contratado. Departamento Pedagogía, Campus Duques de Soria, Universidad de Valladolid, placueva@pdg.uva.es*

[2] *Profesor Ayudante Doctor. Departamento Pedagogía, Campus Duques de Soria, Universidad de Valladolid, eduardo.garcia.zamora@uva.es*

[3] *Prodesor Ayudante Doctor. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y d ela Matem, Campus Duques de Soria, Universidad de Valladolid, julio.fernandez@uva.es*

Resumo

Encuadre Conceptual: Esta experiencia se desarrollará planteando una triangulación inicial entre aprendizaje colaborativo y cooperativismo tanto en la facultad como a nivel escolar, utilizando la transmisión y creación de contenidos y el uso de las TIC con niños de temprana edad.

Objetivos: Tomando como ejes principales el carácter temático del centro educativo y las líneas de trabajo, y donde el aprendizaje cooperativo, la dieta mediterránea y los hábitos saludables tienen un peso fundamental, nos disponemos a llevar a cabo una intervención en tres fases:

1. Incursión en las propias aulas de infantil por parte de los alumnos universitarios a través de la selección de recursos TIC y exposición y desarrollo de técnicas de acercamiento atendiendo a la diversidad.
2. Creación de material y experimentación en las aulas universitarias
3. Recopilación de actividades originales asociadas a la dieta saludable y al aprendizaje cooperativo.

Metodologia: La experiencia atiende a una metodología cualitativa y enfoque holístico con aproximación a la realidad.

Resultados: Destacar la empatía creada desde el principio entre profesores y alumnos.

El grado de autonomía y decisión que la mayor parte de los niños presentan para trabajar de forma cooperativa se resume en una palabra "apoyo" lo que genera facilidades.

Motivación creciente derivada del uso TIC y necesidad de potenciar mayor contacto con las aulas.

Conclusiones: El nivel de aprendizaje ha sido importante si tenemos en cuenta el periodo dedicado tanto de los alumnos del colegio como de nuestros alumnos universitarios. Mencionar con carácter conclusivo los avances de nuestros futuros maestros de aula a nivel motivacional, empático y profesional.

Palabras clave: Innovación educativa, Tecnologías de la Información y Comunicación, teoría/práctica, coperativismo.

1. Introducción

Desarrollar habilidades metacognitivas, creativas y comunicacionales sigue siendo una exigencia de la educación actual que debe entender el aprendizaje como un proceso de apropiación y construcción del conocimiento con un fuerte componente experiencial y social. La utilización de las nuevas tecnologías en las aulas de infantil supone un añadido creativo a las clases donde la originalidad del contenido presentado, junto con la interactividad y el trabajo de uno o varios alumnos al mismo tiempo confiere un proceso innovador y enriquecedor.

Según Piaget (1981) «la meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores». Ayudar a otros a aprender tiene que ver con el ofrecimiento de mejores canales de comunicación así como mejores herramientas para la exploración del dominio que constituye el material primario para el aprendizaje (Coll, Maurí & Onrubia, 2008; García-Valcárcel & Hernández, 2013).

El mundo actual ha experimentado una serie de transformaciones en la esfera de lo comunicacional y de las iniciativas de desarrollo cultural que deben ser redimensionadas al calor de las tecnologías digitales y los dispositivos en red, creando en el ámbito de los bienes simbólicos y culturales relaciones sociales más horizontales y flexibles (García, 2012).

Las instituciones de educación formal han de lidiar, por tanto, con un nuevo sujeto de aprendizaje que surge de un entorno fuertemente corporal y emocional, cuyas referencias identitarias ya no son únicas, como tampoco lo son los modos de pertenencia. Los sujetos de educación hoy nos miran y nos oyen, nos quieren y desconciertan desde esas nuevas formas de habitar que son ya menos de la escuela y más de la pandilla y los amigos, el mundo de la moda y la publicidad, las redes sociales y el consumo cultural, etc. Las nuevas tecnologías permiten una mayor interacción y comunicación entre personas, y la posibilidad de compartir información que facilite la utilización de cierto tipo de aprendizaje como puede ser el colaborativo.

Con el desarrollo de la sociedad de la información estamos asistiendo a una serie de fenómenos asociados con la emergencia de las redes sociales, la expansión de la "nube informática" y el desarrollo de dispositivos móviles inteligentes, cuyo efecto último pareciera llevarnos a un cambio de paradigma asociado con la forma en que las personas viven la experiencia de la hiperconectividad (Reig, 2013), y que para algunos constituiría ya una tercera fuerza evolutiva de la humanidad (Nowak & Highfield, 2011) en tanto elemento mediador en las relaciones mutuas entre los seres humanos y la tecnología. Esta transformación, en el caso de colectivos como el de los jóvenes, es extraordinariamente significativa. Cuando revisamos buena parte de las visiones populares y mediáticas acerca de la

relación entre jóvenes y TIC vemos que oscilan entre el mito de "nativo digital" (Prensky, 2001), dotado de facultades naturales para el uso de estas tecnologías de las que los adultos carecen, y los distintos "pánicos morales" ligados a la adicción de los hiperconectados (Dreier, 2012; Tsitsika, Tzavela & Mavromatí, 2013), la alienación fruto de una desconexión y aislamiento facilitados por las tecnologías, así como los riesgos asociados a la sexualidad y al acoso propiciados por estos dispositivos y sus distintas aplicaciones (Feixa, 2005a; Gordo, 2008; Crawford y Goggin, 2008: Rodríguez, 2008).

Según Miranda-Pinto y Osorio (2008) la idea y la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) desde la primera infancia ha provocado innumerables reacciones por parte de especialistas con posiciones bien demarcadas y opuestas. No se trata, como refiere Gros-Salvat (2004), "de proteger a los niños", pero sí de prepararlos para valorizar los recursos tecnológicos y ayudar a identificar lo que se puede o no hacer con ellos. Nuestros niños de hoy son, como refiere Prensky (2001), "nativos" del lenguaje digital de los computadores, videojuegos y de Internet. Esto hace que aquellos que no nacieron en el mundo digital, pero tienen en algún momento de sus vidas que aprender a utilizarlos e integrar las tecnologías en su cotidiano, sean considerados "inmigrantes digitales", tal como los adultos de hoy. Reparaz, Sobrino y Mix (2000:10) destacan, "que las TIC no son solamente un reto para adaptarse a la situación presente, a la sociedad de conocimiento, sino que son una oportunidad de proyectarse al futuro". Buckingham (2002), apunta que:

> "No podemos devolver a los niños al jardín secreto de la infancia, ni encontrar la llave mágica que les tenga por siempre encerrados en sus muros. Los niños escapan hacia el mundo adulto más extenso, un mundo de peligros y oportunidades, en el que los medios electrónicos desempeñan un papel cada vez más importante. Está concluyendo la época en que cabía confiar en proteger de ese mundo a los niños. Debemos tener la valentía de prepararles para que sepan desenvolverse en él, comprenderlo y convertirse en partícipes más activos por derecho propio" (226).

Valcárcel Muñoz (2000) recoge que uno de los problemas, no es tanto cómo introducir en el aula muchos y sofisticados medios, sino cómo integrarlos en el desarrollo del currículum, de modo que enriquezca el proceso de aprendizaje de los alumnos. Y esta integración no deberá ser un proceso aislado en el que el desarrollo individual sea el eje vertebrador. La relación social, heterogénea, la confluencia de caracteres, opiniones y vivencias multipersonales y el derecho innato a una comunicación y enriquecimiento entre sujetos de educación no tiene que carecer de peso dentro del aula.

El aprendizaje colaborativo entiende al aprendizaje como un proceso social de construcción del conocimiento como la necesidad de compartir el conocimiento para lograr una meta que trascienda

las posibilidades individuales. Es decir que hay un aprovechamiento de este tipo de aprendizaje en función de las facilidades que brindan las nuevas tecnologías.

Se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Velázquez, 2009; Ruíz, 2010). Las tareas que se presentan en este tipo de aprendizaje son tareas en las que no se consigue el éxito personal si no se consigue el éxito grupal. En este proceso grupal, los cambios en el desarrollo individual y madurativo, en su percepción e intelecto, deben producirse progresivamente con cambios en la conducta del alumno con influencia externa y aprendizajes invisibles. Desde los conductistas se entiende el "aprendizaje como un proceso en el cual se produce una modificación de conducta, a consecuencia del establecimiento de una asociación entre estímulos y respuestas, lograda a través de la práctica y la repetición" (Gavilán y Alario, 2010: 72). Según (Medrano, 1995, citado por Velázquez, 2013) ese ha sido uno de los errores del conductismo, no haber dado importancia a la relación entre iguales, fomentada en los fenómenos donde impera la cooperatividad y el colaboracionismo. El aprendizaje cooperativo se centraría en la calificación o en la recompensa. En esa misma dirección irían otros autores a tenor de la siguiente frase "podría decirse que, según esta perspectiva teórica, la razón por la que un grupo rinde más es, simplemente, porque se le recompensa por ello" (Huertas y Montero, 2001:109, citado por Velázquez, 2013). Los constructivistas consideran que "aprender es adquirir un conocimiento, es decir, que obtenerlo o no depende de uno mismo" (Gavilán y Alario, 2010: 76). Desde esta perspectiva se centraría en el procesamiento individual. Esta corriente define que los niños puedan establecer relaciones entre ellos, que les ayuden a aprender mutuamente. Que exista conflicto y debate que les enriquezca y les permita crecer como personas. Por otro lado hay quien define cooperación como "una conducta que se refiere a la participación y coordinación real de los esfuerzos entre dos o más individuos" (Slavin, 1985: 11). Según Águeda y Cruz (2005: 23) las ventajas del trabajo cooperativo pueden resumirse en:

- Desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.
- Desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel.
- Responsabilidad, flexibilidad y autoestima.
- Trabajo de todos: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros, dentro y fuera del aula.
- Genera "redes" de apoyo para los alumnos "de riesgo": alumnos de primeros cursos con dificultades para integrarse se benefician claramente de este modo de trabajar.
- Genera mayor entusiasmo y motivación entre los involucrados.
- Promueve el aprendizaje profundo frente al memorístico.

Uno de los aspectos que debe promover el carácter cooperativo entre varios discentes es la aparición del componente lúdico en la planificación de la acción y el desarrollo posterior en una práctica pedagógica más prolongada en el tiempo.

Uno de los elementos importantes en cualquier situación de aprendizaje cooperativo es la interacción promotora que debe enfocarse a enfocar en los estudiantes la voluntad para trabajar juntos, lo que significa animar y estimular a sus compañeros y donde la efectividad dependerá en ocasiones del enfoque lúdico educacional que le queramos aportar.

El juego representa un medio educativo que ha obtenido un papel de relieve con la teoría constructivista. Así, ha llegado al grado de importancia de otros contenidos en la Educación Infantil, ya no sólo como recursos o herramientas de trabajo, sino también como contenido. Investigaciones sobre el juego infantil ponen de manifiesto su vital importancia en el desarrollo global de los niños y de las niñas: Intelectualmente, desarrollando pensamiento y capacidad creativa; psicomotrizmente, a través de un desarrollo social, mediante interacciones comunicativas y cooperativas (Garaigordobil, 2007).

Es por ello que todo proceso de aprendizaje en educación infantil debe ir acompañado del componente lúdico que acerque una realidad en forma de contenidos a nuestros alumnos mediante un pragmatismo lleno de juegos e interacción. Las TIC suponen una herramienta poderosa para el docente y ese medio idóneo en ocasiones para la adquisición de estándares de aprendizaje. Es por ello que esta experiencia se desarrollará planteando una triangulación inicial entre aprendizaje colaborativo y cooperativismo tanto en la facultad como a nivel escolar, la transmisión y creación de contenidos y la utilización de las TIC de forma potencial en el horario lectivo.

2. Antecedentes del Estudio

El futuro docente de educación infantil durante su etapa formadora en las aulas de facultad debe asumir un rol esencial de cara a un futuro educacional. El intercambio de roles y experiencias y el acercamiento hacia un sistema más empático y comprensible resulta necesario con los niños de más temprana edad. En ocasiones son las nuevas tecnologías unas herramientas que permiten el acercamiento y que deben ser utilizadas potencialmente como baluarte que conjugue el carácter lúdico, latente de contenidos inmersos pero también como nexo de unión de caracteres y experiencias, de intercambio de roles y de transmisión de saberes.

Como formador de formadores consideramos una oportunidad fundamental el potenciar un acercamiento prematuro de los propios alumnos de educación infantil al entorno más real de educación infantil.

Según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) entre otros aspectos se destaca la óptima selección de recursos digitales de calidad, y reconocimiento de las aportaciones de la comunidad educativa que cumplan los requisitos de calidad establecidos así como el establecimiento de estándares de interoperatividad de modo que se intensifique la utilización de las TIC.

Como es referido por Gros-Salvat & Quiroz (2005), los profesores que formamos se van a encontrar con alumnos que pertenecen a una nueva generación, una generación digital en la cual la información y el aprendizaje ya no está relegada a los muros de la escuela ni es ofrecida por el profesor de forma exclusiva.

3. Objeto y Carácter Procesual del Estudio

Es por ello que como experiencia piloto y mediante acuerdo con un colegio concertado de la capital soriana llevamos a cabo una inmersión en aulas de infantil con aplicación de herramientas TIC con niños (reales). Tomando como ejes principales el carácter temático del centro educativo y las líneas de trabajo: aprendizaje cooperativo, dieta mediterránea y hábitos saludables nos disponemos a llevar a cabo una intervención en tres fases:

1. Incursión en las propias aulas de infantil donde los alumnos universitarios, previa selección de recursos TIC , tratarán de evaluar el grado de dificultad y exposición de la tarea a los niños a la vez que desarrollarán técnicas de acercamiento atendiendo a la diversidad. Deberán tener en cuenta las edades tempranas de los pequeños y se desarrollará un modelo de intervención donde todos nuestros alumnos rotarán durante una hora pasando a conocer y experimentar con todos los niños de forma que su recurso seleccionado sea trabajado por todos.

2. Experimentación en las propias aulas del campus universitario con los niños de infantil donde acrecentará el carácter empático en el sentido en que son nuestros alumnos meros anfitriones que mostrarán en un primer término su lugar de formación. Una vez conocido pasaremos a mostrar de forma grupal actividades originales realizadas durante varias semanas con PDI SMART a los niños que previamente han sido diseñadas y elaboradas por nuestros alumnos.

3. Recopilación de actividades originales realizadas en el campus asociadas a la dieta saludable y al aprendizaje cooperativo recogidas en una edición digital como producto final de la experiencia.

4. Información Estadística

a continuación mostramos los resultados desprendidos de la pasación de encuesta a los alumnos universitarios que realizaron las jornadas con niños.

A la pregunta ¿consideras que la creación de actividades con PDI ayuda a la adquisición de destrezas orales y escritas en el alumnado de educación infantil? Solo el 6.6% de los encuestados considera que siempre se cumple mientras que un 86,8% afirma que con frecuencia se produce este hecho. En contraposición un 6.6% solo piensa que de vez en cuando puede suceder y ninguno de los encuestados considera que nunca se puede dar esta circunstancia.

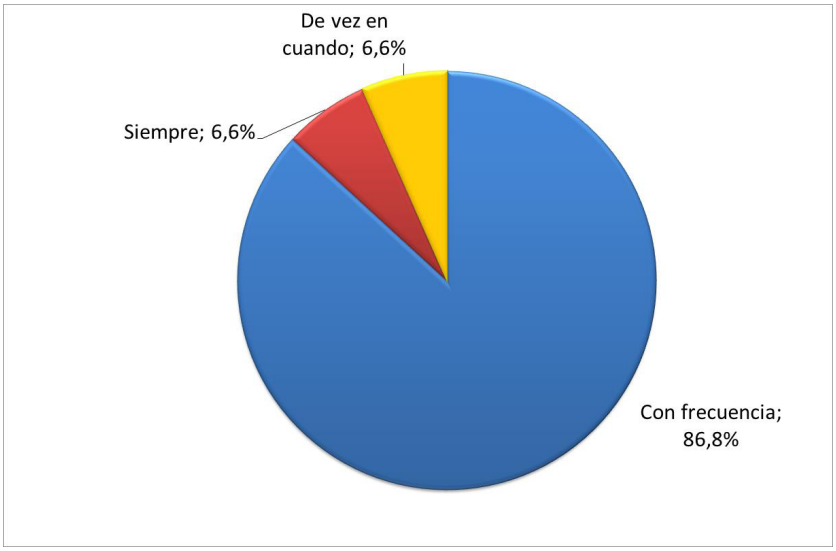


Figura 1. Fuente: Encuestas. Elaboración propia

La mayor parte de los encuestados que han experimentado previamente le dan un valor añadido a la utilización de la herramienta TIC; de hecho como respuesta a la pregunta ¿favorece la utilización metodológica de la PDI la cooperación y por lo tanto la creación de un entorno más heterogéneo y menos sexista? el 66.6% creen que siempre va a favorecer frente a un 6.6%que piensa que únicamente de vez en cuando se pueda producir este hecho. Un 26.8% estima que el proceso se puede producir con frecuencia.

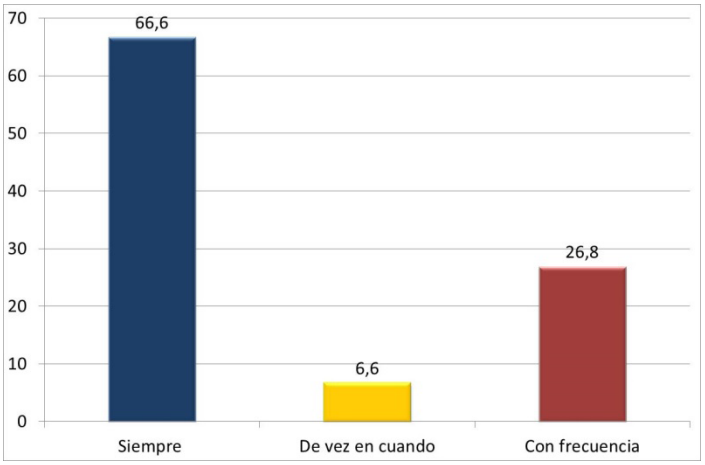


Figura 2. Fuente: Encuestas. Elaboración propia

A la pregunta ¿es compleja la creación de actividades con PDI y por lo tanto el tiempo utilizado es considerado como un impedimento para la labor docente en otros aspectos? Los encuestados opinan que con frecuencia (63,4%) y de vez en cuando (36,6 %) esta labor puede suponer un impedimento real para la labor docente en lo que respecta al tiempo

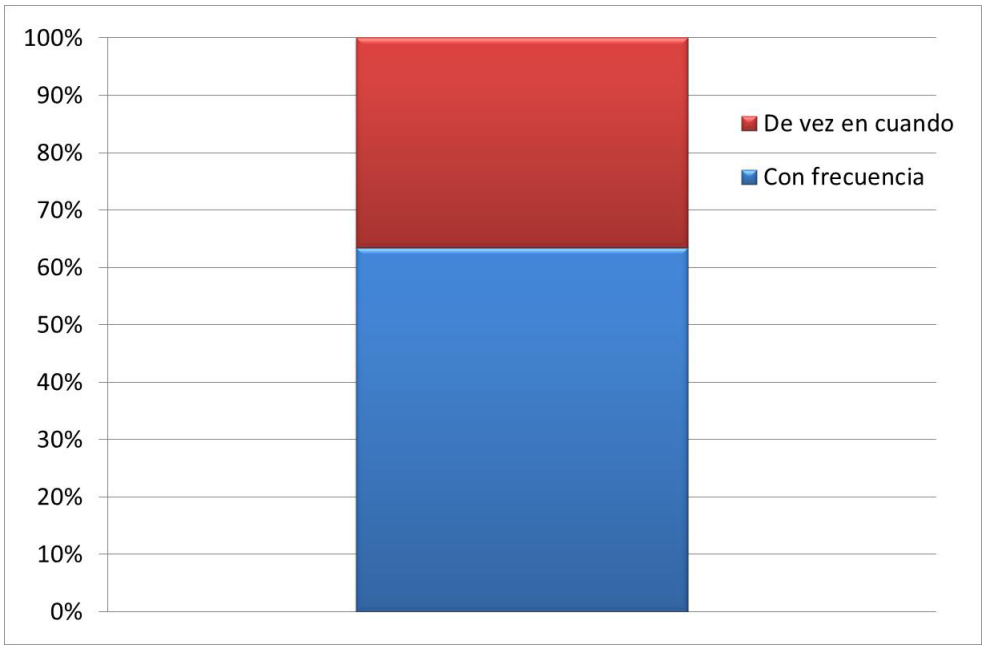


Figura 3. Fuente: Encuestas. Elaboración propia

En respuesta a la pregunta ¿consideras el nivel de motivación en los niños de infantil es mayor y por lo tanto la clase funciona mejor? un 42,3% creen que siempre es mayor y un 52,3% lo ve que se cumpla con frecuencia. Solo un 5,4% piensa que sólo a veces se la clase puede funcionar mejor porque se cumpla esto.

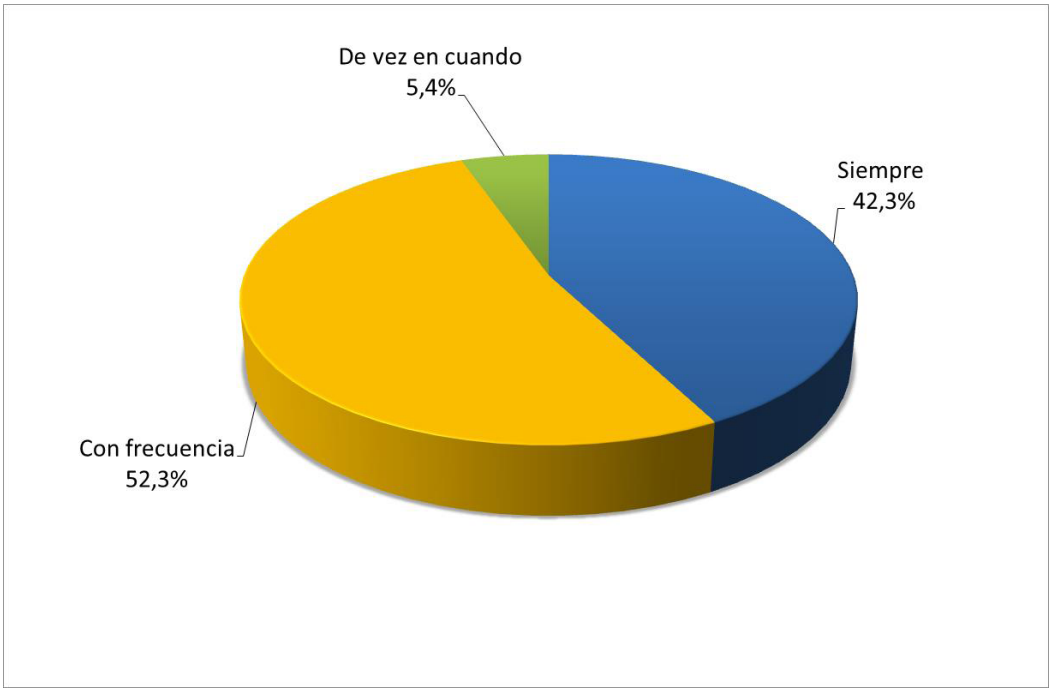


Figura 4. Fuente: Encuestas. Elaboración propia

5. Resultados

si analizamos los resultados desprendidos atendiendo a debilidades y fortalezas de la experiencia destacamos lo mostrado a continuación.

Fortalezas:

En la primera experimentación con los niños de infantil en su centro educativo con recursos seleccionados desde la web, destacar la empatía creada desde el principio entre profesores y alumnos, la inexistencia de conflictos. La planificación temporal también resulta acertada.

El grado de autonomía y decisión que la mayor parte de los niños presentan es destacable también junto con la iniciativa de colaboración los unos con los otros. Cuando uno no sabía realizar la tarea el compañero le iba diciendo que tenía que hacer o le corregía.

Fue un acierto en la planificación previa con los alumnos universitarios el concretar de forma muy concisa los tiempos de exposición ante el juego, las rotaciones así como la forma de agrupamientos y la inclusión de las técnicas “1,2,4” y “si mi profe” en los momentos claves. Consideran muy positiva la utilización de ordenadores como herramienta diferente en las aulas que permite la cooperación y la coordinación entre los niños. Hay momentos que llevan a la improvisación por parte de los

universitarios porque los niños han terminado antes de tiempo (se marca con un cronómetro con rotaciones cada 5 minutos).

Las temáticas seleccionadas en los juegos actúan en muchas ocasiones como un elemento facilitador importante. La decisión de trabajar de forma cooperativa se resume en una palabra "apoyo" lo que genera facilidades. Hemos de tener en cuenta que algunos de los pequeños no saben todavía leer, pero tienen en general buena memoria visual.



Figura 5. Fuente: Elaboración propia

Durante la aplicación práctica de los recursos TIC generados, los alumnos encuestados destacan el el grado de motivación y la disposición que mostraron los niños en todo momento y la actitud de cooperación de los niños entre ellos y con los docentes para tratar de solventar las tareas diseñadas. El nivel elevado de participación así como la posibilidad que ofrecen las herramientas TIC para diferir en la tipología de agrupamientos también es un factor a destacar.



Figura 6. Fuente: Elaboración propia

El poder mostrar y poner en práctica el material original generado confiere un carácter potencial muy importante en lo referente al aprendizaje con un feedback instantáneo. En ocasiones son los propios alumnos universitarios capaces de modificar comportamientos en lo relativo a las técnicas cooperativas y colaborativas utilizadas con el afán de que la actividad se pueda realizar con la máxima eficiencia.

Debilidades:

En la primera experimentación con los niños de infantil en su centro educativo con recursos seleccionados desde la web se percibe grandes diferencias entre caracteres de los niños de forma que hay veces que al trabajar de forma cooperativa se complementan pero otras no. En muchas ocasiones el menor tiende a reclamar la figura del docente. Durante la sesión surgen problemas técnicos con los ordenadores a pesar de haber sido revisado días antes (altavoces, teclado…). Los niños de tres años encuentran verdaderas dificultades a la hora de manipular los periféricos externos. Hay momentos que, o bien por el nivel de dificultad de los recursos o por los nervios que despiertan los pequeños se producen lloros y bloqueos. Algunos niños no controlan los tiempos que se les marcan y se quedan embelesados con el contenido audiovisual que se les presenta. En el caso en que el juego resulte pesado algunos alumnos universitarios optan por parar la actividad y mantener una breve conversación con los pequeños para tratar de volver a captar su atención y sacarles “una sonrisa”.



Figura 7. Fuente: Elaboración propia

En los recursos seleccionados, ciertos niveles de dificultad según van avanzando en la actividad les provocan monotonía. A la hora de exponer y experimentar con los recursos creados por los propios alumnos universitarios los niños de infantil son propensos a la distracción y se cansan rápidamente aunque las actividades programadas atiendan a técnicas cooperativas dispares que permitan el cambio de agrupamientos. Los últimos agrupamientos muestran un mayor grado de distracción a pesar de que las actividades, visualmente más potentes, se han dejado para el final de las sesiones.



Figura 8. Fuente: Elaboración propia

El tratar con clases muy heterogéneas con un nivel multicultural elevado hace que el grado de consecución de los estándares de aprendizaje no sea igual para todos y que en ocasiones sea el "docente" el mediador en las actividades con un mayor grado de inflexión en las aclaraciones orales y actividades guiadas, hecho que choca con los principios constructivistas planteados a la hora de utilizar recursos TIC y la PDI.

En cuanto a la fisionomía de las herramientas usadas, la PDI no se ha colocado atendiendo a la altura de los usuarios y por lo tanto hay que adaptar unos bancos a última hora para que pueda llegar a tocar en la superficie conllevando la atención continua de un docente para que no puedan caerse. Tampoco la PDI permite que toquen dos niños al mismo tiempo y en ocasiones el sentimiento de impulsividad de los pequeños hace que se descalibre la superficie y que por lo tanto la actividad quede relegada a un segundo plano mientras se solventan los problemas perdiendo los niños la concentración.



Figura 9. Fuente: Elaboración propia

6. Conclusiones

Una vez realizado esta propuesta y habiéndola llevado a cabo en el aula, hemos podido sacar diferentes conclusiones. El aprendizaje cooperativo funciona de una manera muy notable en Educación Infantil. Es verdad que los logros no han sido contundentes, pero si han sido muy significativos si tenemos en cuenta el tiempo en que se ha trabajado. Si bien en Educación Infantil el proceso tiene una mayor complejidad ya que los niños y niñas van aprendiendo la metodología y siguiendo la rutina establecida con mayor dificultad. Por lo tanto, es posible que el proceso sea aún más lento. Aun así, el nivel de aprendizaje ha sido importante si tenemos en cuenta el periodo dedicado tanto

de los alumnos del colegio como de nuestros alumnos universitarios. Consideramos que si en un mes de elaboración y análisis de material en la universidad hemos conseguido estos logros, en solo tres sesiones y dedicándole apenas 3-4 horas semanales, que no se conseguirá en todo un curso, aplicando este aprendizaje en un porcentaje del 60-80 % del horario escolar, tal y como recomiendan Johnson y Johnson (1996). A pesar de que hemos creado un aula que engloba a niños de tres niveles de Educación Infantil el progreso ha sido grande, si bien no en todos por igual.

Los alumnos de 4 a 5 años, son los que mejores resultados han obtenido y mejor han funcionado con esta metodología mezclando TICs y trabajo cooperativo. Los menores avances se dieron con el alumnado de tres años. Esta situación pudo deberse a que éstos tienen más dependencia de los adultos, menor autonomía y les costaba mucho más trabajar en equipo. En definitiva y aunque parezca una complicación trabajar en un aula con niños de 3 ,4 y 5 años, no ha sido así y los niños no se han resentido por ello. Evidentemente lo ha facilitado el hecho de que solo fueran únicamente 27 alumnos y contaran con el apoyo de los profesores de aula, además de nuestros chicos universitarios que habían distribuido las sesiones de una forma eficiente de modo que todos participaran.

Las modificaciones realizadas, en cuanto a los grupos, la alteración del agrupamiento (en muchas ocasiones sobre tarima y no pupitre) o el planteamiento de utilizar dos centros diferentes de formación (dos espacios), y a la vista de los resultados, han sido positivas. Los grupos homogéneos en cuanto a edad han funcionado muy bien y creo que ha beneficiado esta organización ya que si hubiéramos juntado a alumnos de diferentes edades hubiera sido muy complicado por no decir imposible que los niños se ayudaran unos a otros. De hecho incluso en las primeras sesiones con recursos educativos se utilizaron dos aulas de informática situadas en dos pisos diferentes del centro educativo. Los mayores sí podrían ayudar a los pequeños, pero no a la inversa. A esto hay que añadirle que generalmente los pequeños eran los primeros en terminar, por lo tanto la ayuda habría sido nula y la propuesta habría fracasado. Por lo tanto este caso se acerca más a la teoría de Johnson y Johnson (1999) que habla de la posibilidad de los grupos homogéneos y heterogéneos, así como de los aspectos positivos y negativos de ambas agrupaciones. Sin embargo en este caso concreto no se ajusta a la opinión de la mayoría de autores como por ejemplo Gavilán y Alario, (2010) que consideran que generalmente es más apropiado formar grupos heterogéneos. Todos ellos consideran los grupos heterogéneos imprescindibles para que el aprendizaje cooperativo funcione aún mejor.

También consideramos que la incorporación exclusiva de herramientas TIC con la utilización de ordenadores y pizarra digital interactiva, y el evitar estuches y fichas durante el periodo de exposición ha resultado positivo. De hecho en ningún momento han echado en falta otros métodos o rutinas que llevan normalmente en el aula. Los niños tenían siempre en la mente la consecución de las actividades propuestas (llegar al final y resolver los retos planteados por los alumnos universitarios).

Esto les estimulaba mucho más a esforzarse y a trabajar juntos, sabiendo que solo con el trabajo en equipo, los premios serían mayores. Ha sido muy significativo en todos los aspectos los avances obtenidos. Desde el punto de vista académico los niños presentan mejoras sobre todo en aquellos momentos en los que iban más retrasados con la actividad TIC, el apoyo de sus compañeros tanto de ayuda como de motivación ha hecho que se haya notado una mejoría. En el conjunto también ha habido un avance porque estaban motivados y arropados por el conjunto del grupo. Pero esto no solo se ha producido a nivel académico en los niños, sino también en nuestros alumnos de facultad. Les ha permitido mejorar la percepción de ellos mismos, su autoestima, se han sentido mejor y más motivados. De igual manera han aprendido a tener una responsabilidad individual, pero también a ser capaces de trabajar de manera coordinada en equipo, a ayudarse, ser compañeros y ser capaces de explicar al conjunto de niños algunos aspectos de las actividades que debían realizar. Esto ha hecho que su perspectiva sobre sus compañeros haya mejorado siempre de manera positiva, y se ha reflejado en el clima del aula universitaria posterior donde la utilización del trabajo cooperativo en la planificación de las tareas ha sido clave para ellos. Por lo tanto podríamos calificar como un aprendizaje transversal de los alumnos gracias a esta experiencia, siempre claro, limitado y teniendo en cuenta el tiempo de duración de la intervención. La maestra ha visto confirmado una mejoría importante en los niños. Ha visto cómo sus niveles académicos, de compañerismo de compromiso, etc., habían mejorado (los contenidos trabajados estaban relacionados directamente con temas muy significativos y de identidad del centro donde estudian). Uno de los propósitos era demostrar a los futuros maestros de las bondades de esta metodología con una transversalidad total con el impacto TIC en el aula. Creemos que con los resultados obtenidos y las experiencias mostradas, muchos docentes universitarios tendrán argumentos suficientes para llevarlo a cabo y potenciar este tipo de experiencias desde primer año de carrera. Pero desde luego es muy determinante y un punto positivo muy importante, el hecho de que la maestras de infantil hayan visto mejoras, tan significativas como para que decidieran seguir utilizando el banco de recursos creado desde la facultad y emplazado en la biblioteca digital del centro educativo. Por tanto, reflejan que ellas mismas se han sorprendido, que han visto que no es complejo ponerlo en práctica en el aula y que funciona. En especial mencionar con carácter conclusivo los avances de nuestros futuros maestros de aula a nivel motivacional, empático y profesional.

Referencias Bibliográficas

Águeda, B y Cruz, (2005): Nuevas Claves para la Docencia Universitaria. En el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid, España: Narcea.

Buckingham, D. (2002): Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Coll, C., Maurí, T. & Onrubia, J. (2008): "Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10,* 1-18.

Crawford, K. y Goggin, G. (2008): "Handsomedevils: Mobile imaginings of youth culture". *Global Media Journal*, 1(1), 1-12.

Dreier, M. et al. (2012):The Development of Adaptive and Maladaptive Patterns of Internet. Use among European Adolescents at Riskfor Internet Addictive Behaviours: A Grounded Theory Inquiry. Athens: EU NET ADB. [Disponible en: http://www.eunetadb.eu/en/reports-and-findings/40-reports]

Garaigordobil, M. (2007): Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años. Madrid, Piramide.

García Canclini, N. (2012): De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En García, N.

Canclini, F.; Cruces, M.; Urteaga P. (Coords.).Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Madrid, Fundación Telefónica/Ariel.

García-Valcárcel, A. & Hernández, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa.* Madrid, Síntesis.

Piaget, J.P. (1981): Intelligence and Affectivity. New York: Basic Books.

Gavilán, P. y Alario, R. (2010): Aprendizaje Cooperativo: Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones. Madrid, Editorial CCS.

Gordo, A. (2008): "¿Jóvenes en peligro o peligrosos? Alarmas y tecnologías sociales del «desarrollo» y gobierno digital". *Revista de Estudios de Juventud*, 82, 103-115.

Gros-Salvat, B. (2004): De lo excepcional a lo cotidiano. Paper presented at the EDUTEC, Barcelona

GroS-Salvat, B., y Quiroz, J. S. (2005): "La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 36/1, 12 p.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

Nowak, M. & Highfield, R. (2011): Super Cooperators: Altruism, Evolution, and Why We Need Each Other to Succeed. Free Press.Overview.asp.

Prensky, M. (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, vol. 9, nº 5.

Reig Hernández, D. (2013): Describiendo al hiperindividuo, el nuevo individuo conectado. En Reig. L. & Vílchez, F. (Coords.), Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas (pp. 21-90). Madrid, Fundación Telefónica/Fundación Encuentro.

Reparaz C., Sobrino A., Mix J.I. (2000): Integración curricular de las Nuevas Tecnologías. Ariel. Practicum.

Santos, M. & Osorio, A. (2008): Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace @rcacomum. Braga, Instituto de Estudos da Crianza, Universidade do Minho.

Slavin, R. (1985): La enseñanza y el método cooperativo. México D.F, Edamex.

Tsitsika, A.; Tzavela, E. & Mavromatí, F. (2013): Researchon Internet Addictive Behaviour samong European Adolescents. Athens: EU NET ADB Project. [Recuperado de:http://www.eunetadb.eu/en/reports-and-findings/publications/6-eu-net-adb-short-version]

Valcárcel, A. (2001): Didáctica universitaria. Madrid, La Muralla.

Velázquez, C. (2009): Aprendizaje cooperativo en Educación física: fundamentos y aplicaciones prácticas. Barcelona, Inde.

Velázquez, C (2013): Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperada de http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/T

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

O potencial da avaliação em Educação Física na promoção da motivação intrínseca, nas aprendizagens e no desenvolvimento das competências motoras

Ana Quitério, Marcos Onofre, Maria João Martins, João Martins, João Costa

Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Estrada da Costa, 1499-002, Cruz Quebrada, Dafundo, Portugal e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal

aquiterio@fmh.ulisboa.pt, monofre@fmh.ulisboa.pt, mjmartins@fmh.ulisboa.pt, jmartins@fmh.ulisboa.pt, joao_paulo_costa@live.com.pt

Resumo

Enquadramento conceptual l: A Educação Física (EF) constitui um dos principais veículos para desenvolver a literacia física, envolvendo a aquisição de competências motoras (CM). O processo de aquisição das competências facilitadoras da prática regular de atividade física (AF) é complexo, sendo que as variáveis implicadas necessitam do envolvimento ativo dos alunos. Neste sentido, a avaliação tem sido apontada como um elemento pedagógico chave para melhorar a qualidade da EF (Hay & Penney 2009), para se garantir a integração entre o ensino-aprendizagem e a própria avaliação, contrariando a tradicional separação behaviorista entre ambas (Roldão & Ferro 2015). Nesta linha, sugere-se que ambientes de avaliação que promovam a autonomia, a competência e o vínculo social são fundamentais para aumentar os níveis de motivação intrínseca para a prática da EF (Standage et al. 2007).

Objetivos: O presente trabalho procurará apresentar uma reflexão sobre a importância da avaliação para as aprendizagens em EF, como processo basilar para envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem e melhorar os níveis das próprias aprendizagem, através de dois fatores principais: o adequado desenvolvimento das CM dos alunos e o aumento dos níveis de motivação intrínseca. Metodologia: Foi realizada uma pesquisa bibliográfica de literatura relevante que procurou reunir evidências sobre os conceitos referidos: avaliação para as aprendizagens, CM e sua relação com os processos de desenvolvimento da prática de AF e os aspetos teóricos mais genéricos que fundamentam a teoria da autodeterminação em EF.

Resultados: A reflexão em torno do quadro teórico apresentado permitiu-nos desenvolver um modelo concetual da aprendizagem em EF através de um conjunto de princípios pedagógicos facilitadores do processo ensino-aprendizagem em EF. A problemática apresentada decorre de uma fundamentação teórica que a sustenta, focando os processos de gestão e integração destas dimensões para o sucesso da aprendizagem e para o desenvolvimento da literacia motora.

Conclusão: O modelo sugerido integra fatores de natureza tradicionalmente pedagógica (avaliação das aprendizagens) e desenvolvimentista (CM e motivação intrínseca). É um modelo integrador, com potencial para o envolvimento dos alunos na construção de uma literacia física.
Palavras-chave: competências motoras, avaliação, educação física, aprendizagens, motivação, literacia física.

Abstract

Conceptual framework: Physical Education (PE) is one of the main ways to develop physical literacy, involving the acquisition of motor competences (MC). The process of MC acquisition that facilitates regular practice of physical activity (PA) is complex, and requires the active involvement of the students. In this way, assessment has been pointed has a pedagogical key tool to increase PE quality (Hay & Penney 2009), in a way of garanty the integration between teaching-learning and assessment, oposing the traditional behaviorist separation between both (Roldão & Ferro 2015). Thus, it is suggested that assessment contexts that promote autonomy, competence and relatedness are crucial to improve intrinsic motivation to practice PE (Standage et al. 2007).
Objectives: The present study aims to present a framework concerning the importance of assessment for learning in PE, as a cornerstone to involve students in teaching-learning process and increase learning levels, through two main features: students' adequate MC development and the improvement in intrinsic motivation levels.
Methodology: It was carried out a literature research focused on relevant evidence regarding the respective concepts: assessment for learning and MC, and their relationship with PA practice, as well as a brief theoretical background concerning the self-determination theory within PE.
Results: The framework present allowed us to develop a conceptual model of learning in PE, through a set of pedagogical principles that facilitate teaching-learning processes in PE. The issues presented are founded in a theoretical framework and focused on the processes of management and integration of those features for the success of learning and for physical literacy development.
Conclusion: The suggested model comprises traditional pedagogical features (assessment for learning) and developmental features (MC and intrinsic motivation). It is and integrated model, with potential for the involvement of students in their process of physical literacy development.
Keywords: motor competences, assessment, physical education, learning, motivation,, physical literacy

1. Introdução

A Educação Física (EF) apresenta-se como um veículo fundamental para desenvolver a literacia física. A literacia física é uma das principais finalidades da EF e constitui-se como a porta de entrada para um estilo de vida ativo, reunindo um alargado conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que permitem a realização de diversas atividades físicas. O conceito foi definido por como a motivação, a confiança, a competência física, a compreensão e o conhecimento necessário para manter um nível de atividade física adequado ao longo da vida (Whitehead, 2001). A ideia principal do desenvolvimento da literacia física é educar fisicamente os jovens no seu percurso escolar para que estes possam ter um nível de competência suficiente de modo a serem fisicamente ativos ao longo da sua vida e adquiram estilos de vida saudáveis.

O desenvolvimento da literacia física envolve a aquisição de competências motoras (CM). As CM são também conhecidas na literatura como coordenação motora, movimentos fundamentais, proficiência motora, disponibilidade motora, entre outros, sendo nos dias de hoje genericamente definidas como a capacidade individual em ser proficiente num conjunto alargado de tarefas ou habilidades motoras finas e globais (Frasen e colaboradores, 2014). As CM são já consideradas o *ABC* dos comportamentos ativos (Stodden e colaboradores, 2008), com um significativo aumento de evidências a demonstrarem que a sua aquisição é fundamental para o desenvolvimento de comportamentos ativos e a sua manutenção ao longo da vida (Stodden e colaboradores, 2008).

No contexto da EF, o nível real de CM influencia as aprendizagens (Derri e colaboradores, 2007), tornando-se assim numa condição para o sucesso da EF. Este processo de aquisição das CM facilitadoras da prática regular de AF é complexo, sendo que as variáveis implicadas necessitam do envolvimento ativo dos alunos, com prazer e motivação. Neste sentido, tem-se discutido qual o currículo e quais as práticas pedagógicas que podem contribuir para elevar os níveis de entusiasmo e motivação dos alunos, de modo a que estes possam participar em diversas atividades físicas e tornarem-se cidadãos fisicamente literados (Amade-Escot & Amans-Passaga, 2006; Penney, 2008; Trudeau & Shephard, 2008).

É neste enquadramento que a avaliação tem sido apontada como um elemento pedagógico chave para melhorar a qualidade da EF (Hay & Penney, 2009; SHAPE America, 2015). Hoje em dia é amplamente reconhecido o papel fundamental que a avaliação desempenha no processo ensino-aprendizagem, devendo ser integrada neste como ferramenta e instrumento pedagógico e não separada do processo de ensino, tal como as anteriores perspetivas behavioristas protagonizavam (Roldão & Ferro, 2015). As abordagens tradicionais à avaliação são geralmente orientadas para o produto, ou focando aspetos da condição física, ou descontextualizadas, como é o caso de se avaliarem "gestos isolados", e essas abordagens têm limitado o potencial da avaliação para a qualidade da EF (Penney, 2009).

Evidências da área da psicologia mostram-nos ainda que a promoção de ambientes que promovam a autonomia, a competência e o vínculo social são fundamentais para aumentar os níveis de motivação intrínseca para a prática da EF e de AF fora da escola (Haerens e colaboradores, 2010; Standage e colaboradores, 2007).

Neste sentido, e partindo-se do valor educativo da EF para a formação de jovens fisicamente bem-educados, o presente artigo propõe uma abordagem interdisciplinar através da criação de modelo integrador e inovador que contempla a inter-relação entre um elemento tradicionalmente pedagógico, fulcral para a qualidade da EF - a avaliação, e dois fatores de natureza tradicionalmente desenvolvimentista - o nível de CM e a motivação intrínseca inerente às aprendizagens em EF e à aquisição de estilos de vida ativos. A inter-relação entre estes três fatores é crucial para garantir o adequado envolvimento nas aprendizagens e, deste modo, contribuir para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

O presente trabalho tem assim como objetivo apresentar uma reflexão sobre a importância da avaliação para as aprendizagens em EF, como estratégia basilar para envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, promover a participação ativa e crítica de cada um dos alunos e de toda a turma na gestão das aprendizagens, quer em termos do conhecimento e compreensão dos critérios e aspetos críticos das tarefas exigidas, quer em termos da auto-regulação individual e coletiva das capacidades requeridas, de modo a que cada aluno saiba a distância a que se encontra do sucesso e o que é necessário para alcançar os objetivos. Este processo implica uma relação pedagógica entre professor-aluno-matéria baseada na comunicação e na criação de ambientes que promovam a competência, a autonomia e o vínculo social. O aluno apresentar uma consciência concreta das habilidades motoras mais básicas que compõem os movimentos complexos é fundamental para aumentar os níveis de motivação intrínseca, envolvendo os alunos no processo ensino-aprendizagem e promovendo neles o gosto e vontade de aprenderem.

2. Enquadramento Concetual

2.1 Considerar a avaliação para as aprendizagens

Considerar a prática corrente de uma avaliação para as aprendizagens, verdadeiramente indissociável do processo de ensino-aprendizagem, constitui o primeiro passo para melhorar a qualidade da EF.

Todavia, na verdade, as noções de ensinar/aprender e avaliar/classificar têm sido abordados como distintas, concetualmente e na prática, reforçando uma tradicional separação behaviorista entre ensino e avaliação (Roldão & Ferro, 2015, Graue, 1993).

O movimento histórico que marca as alterações no currículo e na instrução em direção a uma perspetiva construtivista da aprendizagem e da avaliação foi ilustrado por Graue (1993). O modelo concetual desenvolvido expressa bem as diferenças entre os paradigmas existentes que separam a instrução da avaliação, tanto no tempo como no propósito, dos modelos mais atuais, que visam uma integração da instrução e da avaliação, baseados em paradigmas construtivistas (Graue, 1993). Shepard (2000) realçou a necessidade de se romper com as ideias behavioristas da aprendizagem e da avaliação e de se alterarem as práticas de avaliação, não apenas na sua forma e conteúdo, mas também trazendo-as para dentro do processo ensino-aprendizagem. Para tal, torna-se fundamental mudar a cultura associada ao conceito e às práticas de avaliação, de modo a que alunos e professores olhem para a avaliação como uma fonte de informação que ajuda a elevar as aprendizagens, em vez de se continuar a olhar para a avaliação como um momento de julgamentos finais de recompensa ou de punição (Shepard, 2000).

O movimento rumo às ideias construtivistas da avaliação contrapuseram a atenção do conceito de avaliação centrado na medida para um conceito alargado, em que a avaliação faz parte do processo ensino-aprendizagem. Este referencial tem sido passado para a formação inicial dos professores e para o discurso e práticas docentes, procurando-se romper com a tradicional sequência ensino-teste (Roldão & Ferro, 2015). Isto não quer dizer, porém, que as práticas avaliativas tenham acompanhado as teorias construtivistas, notando-se ainda um forte desalinhamento entre o quadro concetual construtivista e as práticas de uma avaliação ainda centrada em testes finais, na medição e no resultado (Fernandes, 2004; Roldão & Ferro, 2015). O conhecimento dos processos da mente envolvidos na aprendizagem, assim como assumir a aprendizagem como um processo socialmente construído (James, 2006) constituem, nos dias de hoje, perspetivas amplamente aceites, tornando necessário repensar as práticas de avaliação que melhor se ajustam aos processos de aprendizagem e que consigam, efetivamente, aferir as competências adquiridas pelos alunos.

No âmbito da EF, muitas vezes é utilizada a performance de um determinado gesto técnico isolado do seu contexto, tal como um "passe" de uma bola ou uma cambalhota, como informação sobre a aprendizagem de um aluno a executar aquele movimento/tarefa. Esta metodologia comportamentalista e descontextualizada é algumas vezes útil para aquele propósito. Todavia a questão coloca-se na real competência que o aluno apresenta a utilizar esse gesto de forma adequada, dentro do seu contexto real e autêntico, ou seja, a sua literacia física. Quer isto dizer que um aluno tem de conhecer o gesto, conseguir realizá-lo de forma correta, ser capaz de tomar a melhor decisão para o realizar no contexto

real, no momento e local mais apropriados. Nos exemplos anteriores, isto significa realizar um passe corretamente num jogo desportivo coletivo, com opositores e colegas, na dinâmica de jogo respetiva, ou fazer a cambalhota adequadamente e no momento correto, na sequência gímnica respetiva. Adicionalmente, para além da metodologia, o fim a que se destinam os dados da avaliação pode e deve ser refletido, pois os processos de aprendizagem devem ser considerados ativos e requerendo o envolvimento quer da mente, quer de fatores sociais. Adicionalmente, devem ser dadas oportunidades variadas aos alunos para que estes experimentem o sucesso e os resultados da avaliação servirem para motivar o seu envolvimento nas aprendizagens. Em termos de feedback, o professor pode ainda optar por fornecer um feedback avaliativo ou prescritivo e terminar ali o seu ciclo, ou, por exemplo, um interrogativo, em que estimula o(s) aluno(s) a pensar e a refletir sobre a tarefa realizada e o que é necessário fazer para melhorar. Isto implica processos abertos de construção mútua aluno-professor-matéria e não processos fechados que começam e terminam no professor e numa dada classificação atribuída.

Na verdade, a avaliação formativa, inicialmente centrada nos resultados e focada em questões técnicas e metodológicas da medição (Araújo & Diniz, 2015), conduzida dentro de um processo fechado, retroativo, composto por uma fase de instrução, seguida pela avaliação formativa à qual se seguia a remediação (Allal, 2010), numa base estritamente behaviorista, evoluiu conceptualmente, sem um acompanhamento suficientemente robusto e consistente das práticas "não tecnicistas", que efetivamente conduzem à sua integração no processo de ensino (Roldão & Ferro 2015, Shepard, 2000).

A evidência demonstrada pelos autores relativamente à melhoria das aprendizagens com a integração da avaliação formativa no processo de ensino foi a base de desenvolvimento do conceito *avaliação para as aprendizagens* (*Assessment Reform Group,* ARG 2006). Deste modo, avaliação para as aprendizagens foi definida como "o processo de recolha e interpretação de evidências para uso dos alunos e seus professores para que se decida onde estão os alunos nas suas aprendizagens, para onde eles precisam de caminhar e como é o melhor modo de eles lá chegarem" (ARG, 2006).

De modo a que exista realmente melhoria nas aprendizagens é necessário envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, para que estes compreendam os objetivos para os quais estão a trabalhar, o porquê das decisões e quais as competências que necessitam de ter para alcançar o sucesso, e deste modo elevar os seus níveis de motivação (ARG, 1999). Complementarmente, o correto uso do feedback por parte dos alunos (relativamente à compreensão da informação resultante do feedback e aos objetivos e critérios previstos face ao que foi realizado) e por parte dos professores (a correta utilização da informação relativa aos níveis de aprendizagem de cada aluno e a transmissão ao aluno das competências necessárias, dos novos passos e estratégias a seguir no processo de ensino aprendizagem) é assim fundamental no processo ensino-aprendizagem (ARG, 1999).

O conceito de avaliação para as aprendizagens não se restringe à avaliação formativa. Apesar desta ser preponderante, a avaliação sumativa também pode e deve ser utilizada para melhorar as aprendizagens. Os seus resultados devem ser utilizados pelos professores de uma forma pedagógica, de modo a fornecer informação concreta aos alunos e professores sobre as aprendizagens adquiridas e utilizar essas informações para influenciar os alunos melhorar essas aprendizagens (Allal, 2010). Na verdade, sugere-se que as relações entre a avaliação formativa e sumativa devem ser consideradas como uma "dimensão", em vez de serem entendidas como "dicotómicas", sendo que as suas práticas e usos é que determinam se a avaliação é "para" ou "das" aprendizagens (Harlen, 2006). Neste sentido, os dados obtidos na avaliação sumativa, com uma determinada classificação, relativa a um determinado período de ensino- aprendizagem, podem e devem ser utilizados para fins pedagógicos e ajudar de forma concreta o aluno a melhorar os seus aspetos mais fragilizados, o que, por sua vez, requer processos de auto-regulação por parte do aluno, feedbacks por parte do professor e uma partilha muito objetiva entre ambos dos aspetos críticos considerados. Os juízos valorativos tornam-se assim referências fundamentais para ajudarem os alunos a melhorarem as suas aprendizagens (Harlen, 2006), sendo então considerados como produtos de avaliação sumativa. Assim sendo, as *boas* avaliações formativas (que fundamentam boas decisões pedagógicas e informam sobre o processo e progresso das aprendizagem) e as *boas* avaliações sumativas (que fornecem feedbacks acerca dos níveis alcançados) devem ser usadas em complemento para ajudar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens (Allal, 2010; Harlen, 2006).

A avaliação para as aprendizagens pressupõe assim a utilização, por parte dos alunos, de processos de auto-regulação, promovidos pelos professores, os quais têm fortes implicações na metodologia definida para a avaliação (Allal, 2010). A avaliação deve ser adequadamente planeada, de modo a abranger processos complexos de pensamento e reflexão dos alunos, não devendo circunscrever-se a práticas que exijam apenas a memorização (Fernandes, 2004). Sabe-se que as aprendizagens significativas são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e auto-reguladas, permitindo mobilizar o conhecimento, as atitudes e estratégias de forma adequada (Fernandes, 2004).

Deste modo, envolver os alunos em tarefas de avaliação significativas, de valor para estes e inseridas em contextos *reais* - chamada avaliação autêntica - tem sido discutido como uma forma de aumentar o envolvimento e os seus níveis de motivação (Penney, 2009, Shepard, 2000, Swaffield, 2011). Apesar desta avaliação estar mais associada a formas de avaliação sumativa, hoje sabe-se que os alunos podem aprender e melhorar utilizando-se a avaliação autêntica também como avaliação formativa, no processo de aprendizagem, uma vez que percebem o real valor da tarefa e da atividade, dentro de um contexto significativo e inerente ao próprio processo de ensino-aprendizagem (Penney, 2009, Swaffield, 2011).

Envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem é uma pedra basilar do sucesso pedagógico. Se o aluno não quiser aprender, ele não aprende, por mais que o professor "dê" a matéria. A partilha de informação concreta e relevante para as aprendizagens entre o professor e o aluno, tanto ao nível de feedbacks acerca de determinadas performances (juízos de valor) e aspetos críticos do movimento, como ao nível das decisões pedagógicas subsequentes à comparação das competências demonstradas pelo(s) aluno(s) com os critérios estabelecidos, é um elemento-chave no processo de motivação intrínseca para as aprendizagens. Todavia, no nosso ponto de vista, este processo implica, necessariamente, o domínio das CM mais básicas para realizar os movimentos (bem como a percepção de competência, para além da competência real). Seguidamente abordaremos a importância das CM básicas no processo de aprendizagem e de aumento da motivação para a realização das atividades físicas.

2.2 A Importância da avaliação das competências motoras básicas

A literatura da área do desenvolvimento motor que fundamenta ao desenvolvimento das competências motoras (CM) como a base para aquisição de competências mais complexas inerentes aos comportamentos ativos, tanto em termos da prática desportiva, como também relativamente à prática de atividade física (AF) de lazer é ampla, vasta e reconhecida (Gallahue e colaboradores, 2012; Seefeldt, 1982, Clark & Metcalfe, 2002). Se as crianças apresentam CM fundamentais limitadas, como o saltar, correr, agarrar e equilibrar-se, então estas terão mais dificuldades em aprender habilidades motoras complexas, em que estas CM fundamentais são basilares e compõem o movimento mais elaborado. Complementarmente, se as crianças experimentam sucessivos momentos de insucesso ao realizar determinadas tarefas motoras, por apresentarem dificuldades na realização de CM básicas, estas vão sentir-se menos motivadas para as aprendizagens complexas e vão evitar envolver-se autonomamente em diversos tipos de atividades físicas.

Na verdade, embora as competências motoras básicas sejam consideradas o *ABC* no mundo da AF, diversas vezes assiste-se a tentativas de se explicar o fenómeno de aquisição de hábitos de AF e estilos de vida ativos, sem se explorar devidamente os níveis de CM e o seu papel nesse processo (Stodden e e colaboradores, 2008).

O conceito de literacia física é hoje foco de grande atenção no seio da comunidade científica. Um aluno fisicamente literado é um aluno que demonstra competência numa variedade de padrões de habilidade motora e movimentos; aplica o conhecimento de conceitos, princípios, estratégias e tática relacionada com o movimento e "performance"; demonstra conhecimento e habilidades para alcançar e manter um nível de AF e "fitness" relacionados com a melhoria da saúde; exibe um comportamento

pessoal e social responsável respeitante a si próprio e aos outros; e reconhece o valor da AF para a saúde, diversão, desafio, autoexpressão e/ou interação social (SHAPE America, 2014).

Nos dias de hoje, esta visão integrada é fundamental. Muitas vezes parte-se do pressuposto de que as crianças aprendem *naturalmente* as CM necessárias ao movimento em diversas tarefas. No entanto, assiste-se a uma diminuição acentuada das oportunidades dadas às crianças para desenvolverem *por si só* as suas competências motoras (Graham e colaboradores, 2007). O papel da qualidade da EF é assim importantíssimo, devendo o professor assumir um papel de mediador entre o ambiente e o desenvolvimento ótimo dos jovens. A adequada avaliação do nível de desenvolvimento das CM é crucial para que o professor possa intervir no desenvolvimento motor e envolver ativamente as crianças num processo ensino-aprendizagem desenvolvimentista e integrado (Gallahue e colaboradores, 2012, Graham e colaboradores, 2007).

Na EF, os professores devem assim, em todos os ciclos, mas principalmente nas idades mais baixas, promover tempos de atividade motora adequada e suficiente, bem como fornecer feedback apropriado, no sentido de melhorar as CM dos alunos. O facto da literatura ser escassa no que diz respeito aos instrumentos uniformizados e devidamente validados para avaliar as CM no âmbito da EF, tem sido discutido como um fator que limita esse processo de avaliação (McKenzie & Lounsbery 2013). Apesar de existirem diferentes instrumentos para avaliação das CM na área do desenvolvimento motor, essas metodologias têm sido pouco discutidas na literatura da EF, pouco integradas no currículo e pouco utilizadas como estratégias de melhoria das CM em contexto de aula de EF e como factor de envolvimento e motivação dos alunos.

Recentemente, Herrmann e colaboradores (2015) desenvolveram um conjunto de testes para avaliar as CM básicas no âmbito da EF escolar ("Motorische Basiskompetenzen" [MOBAQ]). O instrumento chamado *MOBAK* tem sido demonstrado como válido para crianças do 1º ano de escolaridade (6-7 anos de idade), e adequado para fins científicos e de avaliação interna (Herrmann e colaboradores, 2015).

Deste modo, torna-se urgente refletir, desenvolver e implementar práticas rotineiras e criteriosas de avaliação para as aprendizagens das CM básicas, de modo a assegurar que as crianças e jovens prosseguem nos seus percursos escolares, no âmbito da EF, com sucesso e motivação para as aprendizagens complexas, que possibilitam aumentar os níveis de AF regular dentro e fora da escola. Quando esta aferição é realizada com pouco ou sem critério, não é partilhada com os alunos e entre colegas professores, não tem em conta o desenvolvimento da motivação intrínseca, e/ou termina num valor quantitativo ou numa qualidade sem repercussões na melhoria da aprendizagem dos alunos, não sendo devidamente incluída como factor de ensino-aprendizagem, corre-se o risco de não se aferir devidamente os níveis de CM básicas dos jovens e iniciar-se o processo de afastamento do gosto e da motivação para a prática de AF e para o desenvolvimento das aprendizagens em EF.

2.3 O que é que a motivação tem a ver com avaliação e o desenvolvimento das competências motoras?

"Porque é que os meus alunos não estão motivados para a prática de AF? ", "Porque é que as raparigas não querem fazer aula de EF?", "Porque é que os rapazes não querem dançar?", "Porque é que os alunos têm medo na ginástica ou não querem correr?". Estas são questões que se colocam quotidianamente a muitos professores.

Apesar de existirem inúmeras teorias sobre a motivação, talvez devido à complexidade deste processo, a resposta para algumas destas questões iniciadas por um *porquê* persistem sem uma resposta. A necessidade de se elevar os níveis de motivação dos alunos em EF é um aspeto que tem sido focado por muitos autores e está relacionado com a importância dessa motivação para o aumento dos níveis de AF, não apenas na EF mas também fora da escola. Considerando as palavras de McKenzie, "os professores devem, pelo menos, aumentar os níveis de percepção de competência motora dos seus alunos" (McKenzie, 2013) e a devida integração da avaliação para as aprendizagens parece ser essencial neste processo.

Com o aumento da idade, com o desenvolvimento da capacidade cognitiva e com a capacidade das crianças se compararem entre elas, sabe-se que a percepção de competência motora vai fortalecendo as suas relações com a competência motora atual (Stodden e colaboradores, 2008). Segundo Harter (1981) e a teoria da perceção da competência, crianças que obtenham sucesso em experiências motoras apresentam maiores níveis de perceção de competência, controlo interno, prazer nas atividades e maiores níveis de motivação intrínseca para realizar diversas atividades de natureza motora, ao contrário dos seus pares que quando falham, tendem a ter percepções negativas da sua competência, o que conduz a uma diminuição da motivação intrínseca e aos afastamento daqueles comportamentos (Harter, 1981).

No âmbito da EF, têm sido desenvolvidas diferentes teorias da motivação. Neste trabalho abraçamos a teoria da autodeterminação (TAD), utilizando os seus fundamentos básicos que explicam como se pode estimular a motivação intrínseca na EF (Deci & Ryan, 2000, Standage e colaboradores, 2007).

Resumidamente, a teoria das necessidades psicológicas básicas, uma das seis mini-teorias da TAD, considera que o indivíduo tem comportamentos intencionais e necessidades básicas para uma elaboração e integração do *Self*: a autonomia, a competência pessoal e o vínculo social (Deci and Ryan, 2000). Estas três necessidades psicológicas determinam os níveis de autodeterminação, os quais definem diferentes tipos de motivação, que vão desde a amotivação (falta de qualquer motivação) e a motivação externa (composrtamento regulado por fatores externos) até formas autodeterminadas

de motivação (motivação intrínseca – o comportamento é realizado pelo prório prazer que dá ao indivíduo) (Taylor e colaboradores, 2008).

No âmbito do presente artigo, defende-se que um aluno, para se sentir intrinsecamente motivado para realizar um dada tarefa, necessita de autonomia, ou seja, fazer a atividade de forma autónoma, "à sua maneira", de competência, o que quer dizer sentir que sabe e consegue realizar a atividade, e de vínculo social ou seja de atribuir valor e significado social a essa atividade, de estabelecer relações significativas para além da atividade.

No contexto da EF, sugere-se que maiores níveis de autodeterminação estão associados a maiores níveis de concentração (Ntoumanis, 2005; Standage, Duda e colaboradores, 2005), esforço (Ferrer-Caja & Weiss, 2000), preferência para realização de tarefas desafiantes (Standage e colaboradores, 2005), intenções para a prática de AF de lazer (Hagger e colaboradores, 2003), e na EF (Ntoumanis, 2005).

A investigação sobre a aplicação da TAD na EF é fundamental e pode ajudar os professores a desenvolverem estratégias pedagógicas que aumentem os níveis de motivação dos alunos para estados autodeterminados de motivação (Ntoumanis, 2001, Taylor e colaboradores, 2008; Haerens e colegas, 2010), em que o "tenho que" é transformado em "quero", fundamentais para que estes persistam em comportamentos ativos durante a sua vida (Sun & Chen, 2010).

O feedback proveniente de uma adequada avaliação do nível de desenvolvimento das CM é assim essencial para satisfazer estas três necessidades básicas, uma vez permite que o aluno desenvolva perceção acerca da sua competência na EF (Haerens, 2010) e contribui para ambientes de aprendizagem favoráveis (Sierens et al. 2009; Koka and Hagger 2010).

2.4 O modelo concetual

A reflexão em torno do quadro teórico apresentado permitiu-nos desenvolver um modelo concetual da aprendizagem em EF através de um conjunto de princípios pedagógicos facilitadores do processo ensino-aprendizagem em EF. O modelo concetual integrado contempla um fator tradicionalmente considerado como pedagógico - a avaliação, e dois elementos tradicionalmente considerados como desenvolvimentistas – as CM e a motivação intrínseca. Na nossa perspetiva, estes três fatores devem ser vistos como elementos pedagógicos, uma vez que a sua gestão adequada concorre para a melhoria das aprendizagens. Considerando os processos de aprendizagem segundo as perspetivas construtivistas, quer com envolvimento ativo dos processos cognitivos, quer assumindo as aprendizagens como socialmente construídas e, deste modo, utilizando práticas e metodologias de avaliação que permitam a demonstração concreta das competências adquiridas pelos alunos,

tanto com propósitos formativos como sumativos, é possível garantir um adequado desenvolvimento das CM básicas dos movimentos complexos em EF. Deste modo, torna-se possível contribuir para sentimentos de competência, autonomia a vínculo social dos alunos, aumentando os níveis de motivação intrínseca para a prática. É sobre a interseção e o equilíbrio destes fatores que o modelo assenta.

A problemática aqui apresentada decorre de uma fundamentação teórica que a sustenta, focando os processos de gestão e integração destas dimensões para o sucesso da aprendizagem e para o desenvolvimento da literacia física.

No modelo apresentado, as CM são assumidas como base de sustento das aprendizagens em EF, influenciando os estados de motivação intrínseca, auto-determinada, que por sua vez conduzem à intencionalidade das crianças e jovens querem manter-se com hábitos regulares de AF. Este quadro é o fundamento para a aquisição dos estilos de vida ativos e, sendo absolutamente fundamental no primeiro ciclo de escolaridade, idades em que as crianças estão naturalmente preparadas para consolidar os aspetos do desenvolvimento motor menos desenvolvidos e aumentarem os seus níveis de competências motoras básicas, deve ser refletido e aplicado a todos os anos de escolaridade.

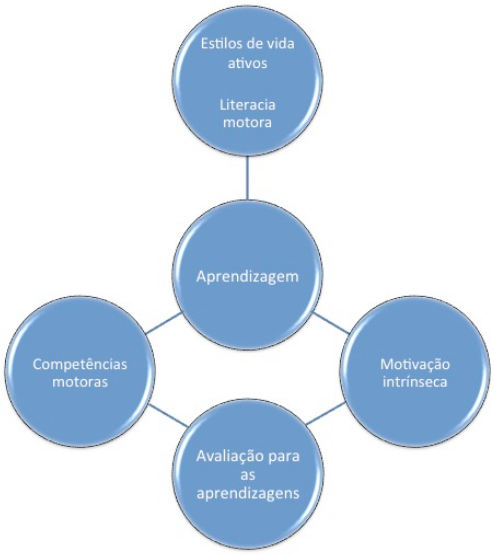


Figura 1: Modelo pedagógico-desenvolvimentista para melhorar as aprendizagens em EF

Face ao exposto, o presente artigo procura realçar a necessidade de se construir um novo rumo para a construção do conhecimento na área da pedagogia da EF, evitando a separação de teorias e paradigmas de áreas com natureza distinta, e integrando diversas fontes de conhecimento que procuram explicar um determinado fenómeno. Sugere-se um olhar ecológico e sistémico pata o processo de aprendizagem e de alcance das finalidades educativas da disciplina, utilizando para tal

processos tradicionalmente distintos, mas complementares no seu fim. Quer isto dizer que a construção de alunos e jovens fisicamente ativos implica que estes sejam fisicamente literados e que que a literacia decorre do conjunto de aprendizagens desenvolvidas e competências adquiridas na EF. Por sua vez, as aprendizagens são incrementadas através de um ensino específico das CM que compõem os movimentos complexos, do seu treino e aferição, de modo a garantir que o aluno não apresente "buracos" nas suas competências básicas durante o percurso escolar, os quais comprometem o alcance das aprendizagens. Esta aferição deve ser cuidadosamente pensada e refletida em termos das práticas de avaliação para as aprendizagens, incluindo as recolhas de informação acerca do processo de aprendizagem dos alunos, bem como do produto e utilizando estas informações com o(s) aluno(s) para melhoria das suas aprendizagens. Estes dois processos mútuos, em partilha individual e coletiva no seio da turma, e envolvendo-os no compromisso de alcançarem melhores níveis de sucesso, concorrem para o aumento de sentimentos de competência, vínculo social e autonomia na realização das tarefas, o que promove uma motivação intrínseca. Esta, por sua vez, facilita o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, melhora as aprendizagens e o desenvolvimento particular das CM básicas e tem repercussões nos processos de auto-regulação promovidos pelas metodologias de avaliação para as aprendizagens.

A inovação do presente modelo reside nesta integração e num olhar holístico para a pedagogia da EF em todos os ciclos, considerando aspetos de natureza cognitiva, física, social e psicológica envolvidos na aquisição de aprendizagens dos alunos.

3. Conclusão

Com a presente reflexão concetual, procurámos abordar a temática da avaliação de uma forma holística e integrada, lançando um olhar sobre o movimento em direção às abordagens construtivistas da aprendizagem e da avaliação e realçando o papel da avaliação para as aprendizagens como instrumento pedagógico ao serviço da melhoria das aprendizagens. Fundamentámos a importância da avaliação das CM para melhorar sentimentos de competência em EF e argumentámos a importância do processo de autodeterminação para estados de motivação intrínseca na prática de AF na EF e fora da escola.

Neste sentido, sugere-se um modelo integrador e inovador que inter-relaciona aspetos do desenvolvimento humano com aspetos pedagógicos, não se circunscrevendo a uma determinada área do conhecimento, isolada dos restantes processos que contribuem para o comportamento humano. Argumenta-se assim que a ótima interseção destas três áreas pode produzir efeitos significativos nas aprendizagens dos alunos. O professor de EF, ao conseguir praticar uma avaliação na linha

construtivista, para as aprendizagens, em que envolve ativamente os alunos no processo ensino-aprendizagem, partilha os critérios, fornece feedbacks e promove a autorregulação, cria condições favoráveis para poder intervir e melhorar as CM essenciais e básicas que aumentam os níveis de perceção de competência e de competência motora atual (real). A promoção desta interseção num ambiente que promova a autonomia, o prazer e o vínculo social facilita estados de autodeterminação como elevação da motivação intrínseca para a prática das diversas AF.

Naturalmente, este modelo necessita de ser explorado em estudos empíricos e longitudinais. Seria então desejável que futuras investigações procurassem perceber se realmente é possível promover um alinhamento entre as teorias construtivistas da aprendizagem e as metodologias de avaliação para as aprendizagens (abarcando propósitos formativos e sumativos), de modo a aumentar os níveis de aprendizagem dos alunos e as competências por estes adquiridas, e se estas metodologias realmente ajudam a controlar o progresso as aprendizagens mais básicas (como são as das CM básicas) e promovem efetivamente, o aumento dos estados de motivação intrínseca nos alunos, que facilitam a manutenção nos comportamentos ativos. Por não ter sido testado e por decorrer de quadros teóricos distintos, este modelo apresenta as suas naturais limitações, sendo necessário a sua aplicação para melhorar o conhecimento na literatura atual, na área da qualidade da EF.

Referencias

Amade-Escot, C. & Amans-Passaga, C. (2006). Qualitity Physical Education: A Review from Situated Research (1995-2005); Part One: "Curriculum and Content Issues". *Journal of Physical Education*, 43, 162-172.

Assessment Reform Group [ARG] (1999). Assessment for Learning - Beyond the black box. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. Retirado de http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/

Assessment Reform Group [ARG] (2006). The role of teachers in the assessment of learning. Retirado de http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/

Allal, L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. *International Encyclopedia of Education*, 3, 348-352

Araújo, F. & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos em avaliação formativa? *Boletim SPEF*, 39, 41-52.

Clark, J., & Metcalfe J.S. (2002). The mountain of motor development: a metaphor. In J. Clark & J. Humphrey (Eds.), *Motor development : research & reviews* (pp. 163–190). Reston VA: National Association for Sport and Physical Education

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11, 227-268.

Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Kioumourtzoglou, E. & Loza Olave, E. (2007). Academic learning time in physical education (alt-pe): is it related to fundamental movement skill acquisition and learning? *Revista Internacional de Ciencias del Deporte,* 6, 12-23.

Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios. Texto Editora.

Fransen, J., D'Hondt, E., Bourgois, J., Vaeyens, R., Philippaerts, R. M., & Lenoir, M. (2014). Motor competence assessment in children: convergent and discriminant validity between the BOT-2 Short Form and KTK testing batteries. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(6), 1375–83

Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Res Q Exerc Sport*, 71, 267-279.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding Motor Development: Infants, children, adolescent and adults* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Graham, G., Holt, S. A. & Parker, M. (2007). *Children Moving. A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. New York, McGraw Hill.

Graue, E. (1993). Integrating Theory and Practice Through Instructional Assessment. *Educational Assessment,* 1, 283-309.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., Bourdeaudhuij, I.D. & Vansteenkiste, M (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16, 117-139.

Hagger, M., Culverhouse, T., Chatzisarantis, N. L. D. & Biddle, S. J. H. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time PA Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.

Harlen, W. (2005). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. Em J. Gardner (Ed) (2006) Assessment and Learning (First Edition) (London: Sage): 47-6

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.

Hay, P. & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15, 389-405.

James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. in J. Gardner (Ed) (2006) Assessment and Learning (First Edition) (London: Sage): 47-6

Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2015) Development and Validation of a Test Instrument for the Assessment of Basic Motor Competencies in Primary School, *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19, 80-90.

Koka, A. & Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: a test of self-determination theory. *Res Q Exerc Sport*, 81, 74-86.

McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. F. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 84, 419–430.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.

Penney, D. (2008). Playing a political game and playing for position: Policy and curriculum development in health and physical education. *European Physical Education Review*, 14, 33-49.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14, 421-442

Roldão, M. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em avaliação educacional*, 26, 570-594.

Seefeldt, V. (1980). Developmental motor patterns: implications for elementary school physical education. in C. Nadeau, W. Holliwell, K. Newell, and G. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 314-323). Champaign, IL: Human Kinetics

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Lagendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., et al. (2008). A developmental perspective on the role of physical competence in PA: an emergent relationship. *Quest, 60,* 290-306.

SHAPE America. (2015). The essential components of physical education. Reston, VA: SHAPE

Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29, 4-14.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.

Standage, M., Duda, J. & Pensgaard, A. M. (2005). The effect of competitive outcome and taskinvolving, ego-involving, and cooperative structures on the psychological well-being of individuals engaged in a co-ordination task: A selfdetermination approach. *Motivation and Emotion,* 29, 41-68.

Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D.C. (2007). Self-Detremination and Motivation in Physical Education, in M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds). Intrinsic motivation and Self-Determination in Exercise and Sport. Champaign, IL, Human Kinetics.

Sun, H. & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *Quest*, 62, 364-384.

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 433-449.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *J Sport Exerc Psychol*, 30, 75-94.

Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2008). Is there a long-term health legacy of required physical education? *Sports Med*, 38, 265-270.

Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. European Journal of Physical Education, 6, 127-138.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

El Alumnado como Recurso Principal para el Desarrollo de la Competencia de Compromiso Social en Trabajo Social Grupal

Loreto Sáenz de Ugarte Sevilla
Departamento de Sociología y Trabajo Social
Universidad del País Vasco UPV/EHU (España)
E-mail: loreto.saenzdeugarte@ehu.eus

Resumen

En el presente trabajo explicamos una experiencia en el aula llevada a cabo con el fin de impulsar en el alumnado su participación activa en el desarrollo teórico-práctico de las principales competencias del Trabajo Social Grupal. En concreto, la adquisición y ejercicio de capacidades como el análisis crítico, la iniciativa, el compromiso individual y la responsabilidad social, son las principales competencias que consideramos fundamentales a desarrollar tanto durante su formación académica como en el futuro desempeño profesional.

El marco teórico en el que se basa la experiencia docente consiste en reflexionar sobre las aportaciones y posicionamiento académico y profesional propio del Trabajo Social Grupal con un doble objetivo. Por un lado, reforzar la legitimidad del Trabajo Social como disciplina científica y profesional con entidad propia. Y por otro lado, movilizar los recursos propios del alumnado generando un interés personal y cooperativo en su proceso de aprendizaje individual y grupal. Para ello, el diseño y realización de la experiencia que explicamos se fundamenta en la utilización de la metodología activa. Dentro de esta metodología destacamos entre otras actividades en el aula: el análisis de una pluralidad de casos prácticos reales; la elaboración en equipo de diferentes proyectos de intervención social grupal a partir de experiencias profesionales documentadas; y la aproximación al testimonio presencial de profesionales que permitan un feed-back mediante un diálogo directo entre alumnado-ponente, y en última instancia, entre la perspectiva teórica-académica y la experiencia laboral. Las conclusiones de esta experiencia parten de los resultados obtenidos tras la valoración docente y del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje activo aplicado en la asignatura durante este curso. A partir de las evidencias recogidas, concluimos cuáles son las condiciones necesarias para que los modelos de aprendizaje-enseñanza activa sean eficaces en el logro del desarrollo de competencias de enfoque humanista como el compromiso y responsabilidad social.

Palabras-clave: Trabajo Social Grupal, compromiso social del alumnado, co-responsabilidad social, Método de Caso, competencias.

Abstract

In this paper we explain an experience in the classroom carried out in order to encourage students in their active participation in the development of core competencies of Group Social Work. Specifically, the acquisition and exercise skills such as: critical analysis, initiative, individual commitment and social responsibility are core competencies that we consider essential to develop both during their education and future professional performance. The theoretical framework is starting to reflect on the contributions and academic and professional positioning itself of Social Work Group to other disciplines of social sciences with a dual purpose. On the one hand, strengthen the legitimacy of social work as a scientific and professional discipline in its own right. On the other hand, mobilize the resources of the students that may generate a cooperative attitude and personal interest for engaging in the process of individual and group learning. To do this, the design and implementation of the experience is based on the use of active methodology. Within this methodology we include among other activities in the classroom: the analysis of different real case studies; the team work of the development of different social intervention group projects from documented professional experience; and finally, the approach to the eyewitness testimony of professionals that permit feedback and direct dialogue between students and speaker, and ultimately from the perspective theoretically academic and work experience. The conclusions from this experience are based on the results obtained from the direct observation of the teacher and the evaluation of the students about the process of teaching and learning applied in the subject during this course. From the evidence collected, we conclude what the conditions for the models of active teaching-learning are effective in achieving competence associated to development of humanistic approach as commitment and social responsibility.

Key-words: Group Social Work, students´ social engagement, Shared Social Responsibility, Case Method, competencies.

1. Introducción

La implicación y participación del alumnado es uno de los ejes centrales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la actualidad. Desde la aprobación de las directrices del Plan Bolonia (1999), este propósito se ha incentivado fundamentalmente mediante la promoción y desarrollo de nuevas metodologías docentes activas en todas las titulaciones universitarias europeas.

Si bien el objetivo innovador de implicar a los estudiantes en el desarrollo autónomo y activo de su aprendizaje es compartido por todas las áreas de conocimiento reglado, queremos destacar la particularidad de la formación académica de las ciencias sociales.

Disciplinas como Filosofía, Psicología, Sociología, Ciencia Política y en concreto Trabajo Social tienen como distintivo una mayor elaboración del concepto de compromiso y participación que va

más allá del aula. Así en Trabajo Social estas capacidades suelen ser identificables ya en el perfil de ingreso de esta carrera, si bien de manera incipiente. Una vez comenzada la formación académica en la disciplina, estas son prioritariamente desarrolladas vinculándolas con otras dos significativas como son las de sistematización de la práctica y la responsabilidad social. En este contexto vamos a tratar de contestar a las 2 cuestiones principales que orientan nuestro trabajo: 1. ¿cuáles son las aportaciones y los límites del Trabajo Social?; 2. ¿Las metodologías de enseñanza-aprendizaje activo incentivadas por el Plan Bolonia, son de por sí suficientes para lograr el objetivo de una adquisición de competencias académico-profesionales que van más allá del compromiso del alumnado dentro del aula, como son las relacionadas con la sistematización de la práctica y la responsabilidad social?

En la época actual existe una reivindicación cada vez más extendida por aunar racionalidad sustantiva e instrumental como principio rector de toda educación orientada a la búsqueda de una formación integral del alumnado en la que los saberes técnicos vayan vinculados a valores éticos y socialmente deseables (Morales y Trianes, 2011, 2012). Ello justifica la importancia de la formación y evaluación de la adquisición de estas capacidades en el alumnado universitario que se presenta en este primer estudio exploratorio de la cuestión.

2. El Trabajo Social grupal y la formación del alumnado socialmente comprometido

2.1 Realidad actual y Trabajo Social

Para comprender la particularidad del Trabajo Social Grupal respecto a otras disciplinas de las ciencias sociales, recurrimos a la definición de Trabajo Social adoptada por la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS), en la Asamblea General celebrada en julio de 2000 en Montreal. En esta definición se declara que: "el Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de Derechos Humanos y Justicia Social son fundamentales para el Trabajo Social".

La adaptación a los nuevos contextos de la realidad es otra de sus características distintivas. Así, las nuevas necesidades de promover la creación y dinamización de los vínculos sociales así como el compromiso, y la participación activa y la toma de responsabilidades son los actuales retos a añadir al desempeño académico-profesional de esta disciplina (De Robertis, 2012). En este sentido la actual etapa de crisis estructural es comparable con la de fines del siglo XIX cuyos cambios económicos y sociales provocados por la industrialización dio lugar al nacimiento del Trabajo Social en los países occidentales.

De acuerdo al diagnóstico de Rosanvallon (1995) y Castel (1997) sobre la presente sociedad económicamente globalizada caracterizada por un capitalismo financiero radical, la revolución informática y los grandes avances científicos, es necesario reformular el concepto decimonónico de la "cuestión social" por la de "nueva cuestión social". Con esta expresión se refieren a los nuevos fenómenos actuales de exclusión social y nueva pobreza que no solo reproducen los problemas del pasado sino que los superan exigiendo así nuevas formas de gestión y resolución de lo social.

Para ello, el Trabajo Social es uno de los agentes involucrados en este proceso donde la demanda de una formación académica adaptada a los nuevos tiempos pasa por producir conocimientos interaccionando teoría y práctica profesional. De tal manera no sólo la teoría orienta a la práctica sino que a la vez la reflexión de la práctica profesional contribuye a actualizar el corpus teórico y a adaptar dicha práctica a la realidad emergente evitando así su anacronismo y motivando la participación y el compromiso por la innovación y el progreso social. En palabras de Cristina de Robertis es necesario: "valorizar el saber-hacer profesional, construir conocimientos a partir de la práctica, sistematizarlos, generalizarlos y transmitirlos" (2003:21).

El presente trabajo trata de analizar mediante una experiencia en el aula hasta qué punto los nuevos contenidos y nuevas metodologías activas implantadas en el grado de Trabajo Social están logrando el desarrollo de las principales competencias mencionadas como son el compromiso, la participación y la responsabilidad social. Si bien al estar centrado en una sola asignatura se excluye cualquier generalización de los resultados, este primer análisis exploratorio de la cuestión ha mostrado una serie de evidencias suficientes para apoyar la plausibilidad de los argumentos en los que basamos las conclusiones.

2.2. Alumnado socialmente comprometido y Trabajo Social Grupal

Desde la consideración previa de preservar la singularidad del Trabajo Social Grupal respecto a las otras dos áreas de acción de la disciplina (Individual-familiar y Comunitario), la tendencia actual consiste en recuperar el enfoque de la intervención social desde la perspectiva integradora de los 3 niveles de forma sistemática. El propósito último es reorientar el Trabajo Social en todas sus áreas de acción desde la construcción y dinamización de vínculos sociales, en las que se fomente conjuntamente en la persona o colectivo, el vínculo individual, el grupal y el vínculo comunitario tal como se está desarrollando en Francia (De Robertis, 2012). En este sentido, el Trabajo Social Grupal constituye un nivel de intervención que interconecta con el Trabajo Social Individual-Familiar y el Comunitario, propiciando un puente de colaboración entre estos tres niveles.

Tras esta contextualización del Trabajo Social Grupal, el propósito de este apartado es ofrecer una primera aproximación a las aportaciones de este nivel de intervención social respecto a la formación de un alumnado socialmente comprometido, siendo este colectivo el recurso principal para lograr este objetivo.

El Trabajo Social de Grupo está concebido para fomentar la autonomía y bienestar de la persona mediante su relación con otras, así como la participación de un colectivo en las transformaciones de la comunidad. Entre las competencias ligadas a este nivel de intervención destacan: desarrollar la capacidad de participación, enseñar a pensar activamente, desarrollar capacidades de cooperación y actuar comprometidamente. A través de todas estas se fomenta una actitud responsable que favorece la integración social del individuo al mismo tiempo que afianza los vínculos sociales. Este propósito constituye un paso previo necesario para generar el desarrollo comunitario por parte de todos sus integrantes, individuales e institucionales, en calidad de agentes protagonistas. En palabras de De Robertis y Pascal: "es un método que ayuda a los grupos a aumentar sus capacidades de funcionamiento social a través de experiencias en el grupo. Su fin es permitirles hacer frente mejor a sus problemas como personas, como grupo o como comunidad" (1987:112).

Teniendo en cuenta estos principios del Trabajo Social de Grupo, el objetivo de nuestra asignatura es implantar una metodología de aprendizaje-enseñanza activa que contribuya a experimentar en primera persona y dentro de un entorno grupal los planteamientos teóricos de manera práctica y viceversa. Es decir, lograr también el desarrollo teórico de la disciplina a partir del análisis de la intervención social real. El objetivo consiste, en definitiva, desarrollar en el alumnado la capacidad de sistematización de la práctica profesional y la de compromiso y responsabilidad social dentro y fuera del aula.

La metodología a implantar en el Trabajo Social Grupal está estrechamente asociada a sus principios epistemológicos. Por tanto, un enfoque meramente instrumental donde se practican las técnicas grupales resulta insuficiente para lograr las competencias mencionadas. Por ello la metodología a emplear en esta asignatura requiere como condición indispensable que contribuya a ejercitar no solo las facultades técnicas, sino las de tipo social y ético como fin en sí mismo. El estímulo del compromiso mutuo en el trabajo en equipo, la reflexión sobre el ejercicio profesional y sus consecuencias en la toma de decisiones, todo ello orientado a través de un procedimiento que requiere el debate y posterior consenso sobre cual de las distintas alternativas de intervención social elegir ante un caso real concreto, hace que el Método de Caso sea el recurso metodológico idóneo a incorporar como complemento a otros ya utilizados en el aula, como son: los supuestos prácticos o el diseño de un proyecto piloto de intervención social grupal, tal como explicamos en el siguiente apartado.

3. Síntesis de la experiencia en el aula

En este apartado explicamos de manera sintetizada la experiencia en el aula desarrollada durante el curso 2015-16 en la asignatura cuatrimestral de Trabajo Social Grupal correspondiente al segundo curso del plan de estudios de grado de Trabajo Social en la Universidad del País Vasco (UPV/ EHU).

3.1 Planteamiento metodológico

El propósito fundamental que guía esta experiencia se centra en tres cuestiones relacionadas con el desarrollo del compromiso del estudiante y el Trabajo Social Grupal. La primera consiste en conocer cuáles son las aportaciones y límites del Trabajo Social Grupal en el desarrollo del compromiso del estudiante. La segunda está orientada a comprobar si la metodología de enseñanza-aprendizaje activo es de por sí suficiente para este propósito. Y por último, el tercer objetivo consiste en recoger evidencias para una propuesta de buenas prácticas para el uso de metodología de enseñanza-aprendizaje activo orientadas al compromiso del estudiante.

3.1.1 Premisa epistemológica y competencias clave

Para lograr el cometido principal como es el compromiso del estudiante, la asignatura fue diseñada de acuerdo a una reflexión previa sobre los criterios epistemológicos más idóneos a adoptar, el tipo de competencias a desarrollar, y el procedimiento a emplear en la dinámica de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

De acuerdo al marco teórico ya desarrollado, la premisa epistemológica que elegimos debido a su afinidad con nuestro propósito es la perspectiva humanista del Trabajo Social, la cual eleva a categoría de agente al sujeto interlocutor (usuario individual o colectivo) con el que se relaciona profesionalmente. Es lo que de Robertis define como "el contrato" con la persona, con el fin de movilizar a esta mediante la colaboración mutua y de co-responsabilidad. De acuerdo a la autora este enfoque: "desalienta la dependencia, permite obtener éxitos rápido y es ante todo una herramienta para la evaluación de resultados" (1992:128). Estableciendo paralelismos con el entorno académico y aplicado a nuestro planteamiento docente en el aula, significa que el alumnado lejos de estar considerado solo como destinatario, se convierte en el principal agente y protagonista con quien construir y reorientar la metodología. Para este fin, el docente establecer**á** una relación no unidireccional, jerárquica o heterónoma sino de interlocución y feed-back a la hora de implantar las nuevas metodologías activas. Una elección que trata de evitar los posibles riesgos de un excesivo tutelaje o burocratización en nombre de la innovación entendida de manera tecnócrata.

Con esta premisa epistemológica, la elección de competencias específicas a desarrollar en la asignatura exigía priorizar aquellas asociadas a los principios de nuestra disciplina evitando así los riesgos de uniformización metodológica que pudieran diluir sus aportaciones y singularidades respecto a otras disciplinas de las ciencias sociales. En este sentido, el Trabajo Social en su formación académica y profesional se caracteriza por fomentar el ejercicio de una competencia que va más allá

del compromiso del estudiante en el aula, como es el compromiso social a través de la creación y dinamización de los vínculos sociales. Una realidad recogida ya en los nuevos planes de estudio de Trabajo Social en Francia (de Robertis,2012) y en los de los actuales grados universitarios en España (ver Libro Blanco publicado en 2004 y en particular el informe ANECA del grado de Trabajo Social / UPV-EHU del año 2010).

De acuerdo a lo anterior, el diseño de nuestra experiencia se ha basado en los mencionados planteamientos de ambos países como punto de partida reformulándolos en dos competencias específicas de la asignatura a partir de las competencias generales de la titulación. Estas son:

Sistematizar académicamente la práctica profesional hasta lograr crear un cuerpo teórico-metodológico que contribuya a la innovación de la disciplina y al fortalecimiento de la interlocución y los vínculos entre la academia y la profesión.

Fomentar la co-responsabilidad social: ejercitar la construcción y dinamización del vínculo social entre personas, *colectivos, instituciones, organizaciones y demás agentes sociales* dentro de un proceso de co-responsabilidad hacia la sostenibilidad social.

En definitiva todo ello converge en el propósito de fomentar la *responsabilidad social compartida*, una competencia distintiva de los planes de estudio del grado en Trabajo Social de la Universidad del País Vasco y cuya conceptualización más desarrollada puede consultarse en la revista European Journal of Social Work (Sáenz de Ugarte, Martin-Aranaga, 2011).

3.1.2 Recursos y dinámica empleada en el aula: introducción del método de caso

Con la delimitación de las competencias específicas de la asignatura, realizada en el anterior apartado, desarrollamos en esta primera fase el primer propósito de este trabajo consistente en conocer las aportaciones y límites del Trabajo Social Grupal. Posteriormente, el siguiente paso consistió en seleccionar los recursos y los procedimientos para desarrollarlas Así la pregunta que orienta esta segunda cuestión es: ¿Cómo enseñar-aprender estas competencias?

En esta pregunta se encierra el segundo propósito de este trabajo, es decir, comprobar si la metodología de enseñanza-aprendizaje activo es de por sí suficiente para lograr el desarrollo del compromiso del estudiante.

Desde este planteamiento, el diseño de las prácticas en el aula consistió en introducir una nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje activo como es el Método de Caso junto con otra basada en la adaptación del método clásico de aprendizaje activo en Trabajo Social llamada supuestos prácticos. La comparación de ambas modalidades a través del tipo y grado de implicación en cada una, por parte del alumnado, fue el criterio a seguir para extraer unas conclusiones preliminares sobre las

potencialidades y limitaciones de este tipo de metodología activa en cuanto a lograr fomentar el compromiso del estudiante. Así a continuación (Tabla 1) recogemos los dos tipos de prácticas empleadas en el aula con esta finalidad.

Tabla 1. Comparativa entre dos modalidades de enseñanza-aprendizaje activo.

1. Diseño de proyecto de intervención social grupal a partir de experiencias profesionales documentadas	**2. Método de Caso en fase embrionaria**
Definición	
Consiste en ir mas allá del método clásico utilizado en Trabajo Social basado en supuestos prácticos orientados a la capacitación técnica.	Introducción de innovación metodológica en Trabajo Social basado en una serie de fases previamente pautadas para el ejercicio de la discusión y toma de decisiones en común por parte del alumnado, respecto a un caso real de intervención.
Aportación	
De ser una práctica trabajada individualmente se procede a trabajar cada caso real en grupo y durante varias sesiones supervisadas a partir de una intervención social grupal real documentada y completa sobre el proceso seguido profesionalmente.	Presenta desde el inicio un dilema profesional-humano en la intervención que fomenta el debate y la reflexión entre más de una posible solución o tipo de intervención. Contribuye a desarrollar la fase de análisis y diagnóstico preliminar de manera dialéctica, trabajándolas progresivamente (por parejas; por grupos y posteriormente en sesión plenaria).
Procedimiento	
Implantamos un proceso inverso al clásico, es decir: deconstrucción y reconstrucción académica de casos reales de intervención social grupal versus diseño de un proyecto de intervención grupal a partir de unos datos básicos preliminares. Exposición pública y plenaria de todos los casos tratados por los grupos del aula.	Discusión pública hasta reducir el número de propuestas y toma de decisión. Feed-back con la profesional protagonista del caso sobre las posibilidades y limitaciones de unas y otras alternativas presentadas por los diferentes grupos (grabado en DVD). Cierre del caso explicando qué ocurrió en realidad y qué aspectos facilitaron o dificultaron el éxito de la intervención social con un grupo.

En esta primera experiencia de tipo exploratorio la recogida de evidencias se basó fundamentalmente en la observación sistemática de la participación en el aula con uno y otro modo de aprendizaje activo y la utilización de un cuestionario cualitativo sencillo que recogiera las valoraciones sobre el método de caso como modelo novedoso frente al otro.

4. Análisis de resultados

De acuerdo a las evidencias recogidas, los resultados corroboran la necesidad de un planteamiento epistemológico humanista que apoye las modalidades de enseñanza-aprendizaje activo. Para que esta nueva metodología docente no incurra en un resultado contrario al fijado como es la adquisición de una disposición de participación activa y basada en el compromiso. Los riesgos en caso contrario son la tendencia a construir unas relaciones fundamentalmente de tipo instrumental, con los compañeros, con la disciplina y por ende con el ejercicio profesional. Una consecuencia que si no es prevista es capaz de erosiona precisamente el principio que anima a esta metodología y al EEES como es el desarrollo de la cohesión social, la implicación del estudiante y futuro ciudadano y ciudadana y la creación y dinamización de los vínculos sociales ,es decir la filiación con una profesión, con los próximos y con la sociedad.

En concreto, la experiencia se caracterizó por implantar la metodología explicada anteriormente a un grupo de estudiantes de 2º de grado en trabajo Social en la asignatura de Trabajo Social Grupal. Así los resultados de la observación de la docente y de los cuestionarios de satisfacción del alumnado sobre el método de caso se centraron sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado?; 2. Qué es lo que has aprendido?; 3. ¿Lo aconsejarías el próximo año?; 4. ¿Qué cambiarías?, 5. Valora la metodología del MdC del 1 al 10.

En síntesis, la valoración de la mayoría del alumnado ha sido satisfactoria, siendo la calificación en la de todos los casos (excepto 2) por encima del 7 sobre 10, siendo muy frecuente la calificación de 8 y 9. Las valoraciones más significativas eran las referidas a lo que más les gustó y aprendieron de la experiencia. El alumnado en la mayoría de las declaraciones valora haber ejercitado la sistematización de casos prácticos y haber aprendido mediante este método la importancia del trabajo con grupos. En un número significativo de valoraciones, el alumnado menciona que se ha enriquecido en aquellas capacidades relacionadas con la competencia de responsabilidad social (a basar las actuaciones en valores, a trabajar conjuntamente en grupo, a debatir y argumentar con los demás).

Respecto a la observación sistematizada de la experiencia por parte de la docente sobre la respuesta del alumnado a cada una de las dos modalidades de metodología activa, éstos son los resultados obtenidos:

1. El *Método de Caso* logra el compromiso de la mayor parte del alumnado. Ello se debe a que esta metodología desarrolla tareas profesionales que tratan dilemas éticos y la toma de decisiones en común.

2. La otra modalidad de metodología activa, el *Diseño de proyecto de intervención social grupal basada en supuestos prácticos*, supone una implicación menor del alumnado a pesar de trabajar en grupo. La razón se debe a que apenas desarrolla la competencia de responsabilidad social. La mayor parte de sus tareas tiene un componente más técnico pero están desprovistas de una reflexión sobre las consecuencias de posibles equivocaciones.

3. Respecto a ambas modalidades de metodología activa, la importancia de una relación indisociable entre metodología y enfoque humanista, marca la diferencia para el logro satisfactorio del compromiso del estudiante.

4. Los recursos empleados y los métodos a implantar son un refuerzo y no pueden ser el fin en sí mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje activo.

5. Respecto a la perspectiva del alumnado, la mayoría considera que las competencias del Trabajo Social Grupal se logran desarrollar satisfactoriamente a través del Método de Caso.

5. Conclusiones

Tras este primer análisis exploratorio aplicado a una experiencia en el aula, exponemos a continuación (tabla 2) una primera propuesta de buenas prácticas para el uso eficaz de la metodología de enseñanza-aprendizaje activo orientada al compromiso no solo individual sino social del alumnado.

Tabla 2. Propuesta de buenas prácticas para la metodología activa en el aula orientada al compromiso social

Establecer como premisa el factor humano como principal recurso al que debe estar supeditada toda técnica y no a la inversa.
Interconectar la teoría con la práctica en el diseño de la asignatura. Continuar con un proceso inverso mediante la deconstrucción de la práctica para un análisis teórico.
Los estímulos que mejor funcionan no son siempre los instrumentales (trabajos que sirven para subir nota) sino los que tienen mayor relación con la asignación de una responsabilidad real de sus propuestas y mayor proximidad con las vivencias o experiencias reales.
Estructurar previamente el proceso así como cada fase y sesión del mismo.
Elegir una metodología activa en función de las premisas teóricas y no al contrario ya que se banaliza su uso y se pierde el interés.
Incluir en el trabajo en equipo la finalidad de someterlo después a sesión plenaria para discusión pública y toma de decisiones.
Analizar las consecuencias reales (incluidos los errores) de una propuesta de intervención en lugar de solo sus aspectos teóricamente idóneos.
Introducir progresivamente este método de tal manera que anualmente se vaya incorporando la etapa validada del curso anterior hasta finalizar todas sus fases.
Someter a evaluación los objetivos iniciales de la asignatura y reajustarlos a los resultados obtenidos para el siguiente curso.
Difundir la experiencia para el intercambio con otros docentes y crear temas de trabajo transversal entre asignaturas del mismo curso y también por módulos (ejemplo de estudio del mismo caso desde una perspectiva integral, es decir, los 3 niveles Trabajo Social: Individual-Familiar, el Grupal y el Comunitario).

Apostar por una metodología docente activa centrada únicamente en los procedimientos y la técnica tiene sus riesgos. Sin una premisa epistemológica coherente con los principios del Trabajo Social, esta orientación meramente técnica, lejos de obtener un compromiso y participación voluntaria del alumnado, tiene más probabilidades de fomentar el aprendizaje mecanizado de conceptos y prácticas. Un hecho que tiende generalmente a desencadenar el desarrollo de capacidades contrarias a la propia definición del Trabajo Social, como es la de instrumentalizar o burocratizar las relaciones con los demás así como la propia concepción y desempeño de la profesión. En efecto, dedicar la innovación académica exclusivamente a la mejora técnica y de procedimiento, desligándola de una racionalidad basada en principios humanistas, más allá de la eficacia instrumental y la rentabilidad, corre el riesgo de resultar fallida y perder su sentido originario.

De todo lo anterior, se desprende una consideración final. Aquellas prácticas que están orientadas prioritariamente por una racionalidad instrumental como es el enfoque meramente técnico pueden llegar a desarrollar grandes personas expertas y especialistas, que, sin embargo, tengan serias dificultades en resolver dilemas éticos, y en trabajar en equipo más allá de un funcionamiento mecánico y tendente al individualismo. Sin embargo una metodología basada en una premisa epistemológica humanista sin merma del desarrollo de capacidades técnicas, favorece la adquisición de capacidades y competencias que promueven la construcción y dinamización de vínculos sociales, condición indispensable para el progreso cualitativo y el desarrollo de capacidades como el compromiso, el dialogo, la libertad, la igualdad y la solidaridad todas ellas conducentes a la emancipación del individuo y de su sociedad.

Bibliografía

ANECA. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo social*. Madrid. ANECA.

Asopa, B. y Beye, G. (2001). *Appendix 2: The case method*. Recuperado de: http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm

Castel, R. (2010). *Las metamorfosis de la cuestión social. Barcelona.* Paidos Ibérica

De Robertis, C. (2003). *Fundamentos del trabajo social, ética y metodología.* Valencia: Nau Llibres.

— (2006). *Metodología de la intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.

— (2007). *Méthodologie de l'intervention en travail social, nouvelle édition*. Paris: BAYARD Editions.

— (2011). *Herman C. Kruse un reconceptualizador del servicio social*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.

— (2012). Evoluciones metodológicas del trabajo social en los nuevos contextos. *Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar,* 1, 43-50.

De Robertis, C., y Pascal, H. (2007). *La intervención colectiva en trabajo social, la acción con grupos y comunidades.* Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.

González, J. A. (2007). *Transformando el aprendizaje con el método del caso*. Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara: Centro Internacional de Casos.

Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.

Sáenz de Ugarte, L. y **Martín-Aranaga**, I. (2011). Social Work and Risk Society: the Need for Shared Social Responsibility". *European Journal of Social Work*, 14, (4), pp. 447-462.

Trianes, M.V. y **Morales**, F. (2012). *Afrontamiento en la infancia.* Málaga. Aljibe.

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Trabajo Social. (2010). *Memoria para la solicitud de verificación de títulos universitarios oficiales*. Recuperado de http://www.ehu.eus/es/web/gizarte-langintza/titulazioaren-informazia

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

El compromiso académico como una forma de evaluar la percepción de las metodologias activas en un grupo de estudiantes universitarios

Anna Amadó Codony[1], Pilar Àvila Castells[1], Marissa Baraldés Capdevila[1], Helena Benito Mundet[1], Pere Boadas-Vaello1, Joaquim Comas Matas[1], María Jesús Gutiérrez del Moral[1], Esther Llop Escorihuela[1], Antoni Martorano Gomis[1], Pilar Morera Basuldo[1], Marta Orts Alís[2], Ricard Rigall-i-Torrent[1] y Carles Rostán Sánchez[1]

[1]*Universitat de Girona*

[2]*Institut Jaume Vicens Vives, Girona*

Autores de contacto: Carles Rostán Sánchez (carles.rostan@udg.edu), Helena Benito Mundet (helena.benito@udg.edu)

Todos los autores son miembros de la "Xarxa d'Aprenentatge Basat en Problemes" del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat de Girona (UdG).

Resumen

En la actualidad, se considera que la universidad ha de implantar metodologías activas en las que el estudiante devenga el agente de su proceso de aprendizaje si queremos disponer de profesionales creativos y comprometidos con su sociedad. El desarrollo del autoaprendizaje mediante metodologías activas requiere la implicación (*engagement*) de los alumnos. En este sentido, la implicación académica se puede considerar un índice de la eficacia de las metodologías activas. A partir de una encuesta de elaboración propia contrastamos el nivel de *engagement* de los alumnos con metodologías activas con los de metodologías tradicionales y analizamos algunas de las variables que pueden estar implicadas. Los resultados muestran que los estudiantes en general no perciben mejor implicación en las metodologías activas que en las tradicionales, aunque sí lo hacen los alumnos de la facultad de medicina. En las conclusiones discutimos estos resultados.

Palabras clave: metodologías activas, metodologías tradicionales, engagement académico, percepción de los estudiantes.

Abstract

Nowadays, it thinks that the universities have to promote the use of actives methodologies into which students become the agent of their own learning process, if we want to have creative professional compromised with the society. The development of the autolearning using active methodologies needs the engagement of the students. In this regard, the academic involvement can be considered to be an index of the efficiency of active methodologies. From a own survey we can compare the level of the engagement of the pupils using active methodologies with those of traditional methodologies, and analyse some of the variables that can be involved. The results show that the students, in general, do not perceive better involvement in the active methodologies that in traditional ones, instead the students of the Faculty of Medicine. In the conclusions we discuss these results.

Keywords: active methodologies, traditional methodologies, academic engagement, student's perception.

1. Introducción

El reto más importante de la educación universitaria es conseguir profesionales competentes y ciudadanos activos en su sociedad. Para ello, desde algunos sectores, se considera que el método tradicional que promueve la pasividad del estudiante debe ser cambiado por métodos constructivistas cuyo objetivo sea que los alumnos se conviertan en personas activas y responsables de su proceso de aprendizaje, y aprendan a utilizar el conocimiento adquirido en la universidad en su vida profesional y social. Este tipo de metodologías requieren que el estudiante se convierta en el agente de su propio proceso de enseñanza. En otras palabras, que sea capaz de auto-regular su aprendizaje y que aprenda a aprender.

Las metodologías que pretenden conseguir estos objetivos deben interesarse por la motivación intrínseca del estudiante, el significado de aquello que se aprende y las habilidades de aprendizaje para toda la vida. Los métodos activos pueden mostrar un abanico muy amplio de formas en función de la disciplina, los proyectos docentes y las instituciones (Bédard, Lison, Dalle, Côté y Boutin, 2012) pero todos ellos incluyen algunas características claves. En primer lugar, las metodologías activas se centran en el alumno y no en el profesor, y su meta es conseguir aprendices para toda la vida. En segundo lugar, subrayan el pensamiento crítico y reflexivo, promoviendo el cambio conceptual profundo del conocimiento del alumnado (Hmelo-Silver, 2004). Por último, facilitan el trabajo colaborativo con los demás (Ahlfeldt, Mehta y Sellonow, 2005; Johnson, Johnson y Smith, 1998) para que aprendan a cooperar, a tomar iniciativas, a ser tolerantes con los demás y a participar en la toma de decisiones.

Estos objetivos no se pueden alcanzar si los estudiantes no se implican en su proceso de aprendizaje, lo que en inglés ha venido a denominarse *engagement*. Este término podríamos traducirlo como "motivación en acción" (Appleton, Christenson, Kim, y Reschly, 2006). Con este constructo se pretende dar un paso más allá del simple concepto de motivación e incluye las actividades que realiza el estudiante, los pensamientos que tiene y las emociones que siente cuando se compromete con su trabajo. Mientras que la motivación se define como el entusiasmo o energía que una persona posee para hacer una tarea, el *engagement* consiste en traducirlos, además, en actividades. Así, pues, el *engagement,* o implicación académica, se puede considerar una manera de aprehender la calidad de la participación del estudiante en las actividades docentes y el provecho que hace de las oportunidades de aprendizaje que ofrece el contexto, tanto académicas como extraacadémicas (Opdenakker y Minnaert, 2011). Muchas definiciones de implicación académica incluyen elementos comportamentales como el esfuerzo, la persistencia y la participación, cognitivos como la concentración y la atención, y afectivos como el interés, el entusiasmo y la identificación con los estudios que se están realizando (Appleton et al., 2006; Skinner, Marchand, Furrer, y Kinderman, 2008).

En el nuevo paradigma constructivista, la implicación académica es el objetivo y las metodologías activas el medio. En este sentido, podemos considerar la implicación como un buen indicador de la eficacia de las metodologías activas. Sin embargo, en los trabajos de investigación publicados, los métodos activos no siempre se muestran más efectivos que las perspectivas más tradicionales (Opdenakker y Minnaert, 2011). Además, a menudo, las evaluaciones realizadas sobre los métodos docentes se basan en anécdotas en lugar de instrumentos sistemáticos diseñados específicamente para tal efecto. Para este estudio, hemos partido de un cuestionario sobre *engagement,* (Arpi et al., 2012) que se basa en la percepción que tiene el estudiante de su implicación académica. Aunque sea información subjetiva, la hemos considerado un indicador de calidad docente por haber sido utilizado como una fuente primaria de indagación en las investigaciones sobre ambientes de aprendizaje. Un primer objetivo de nuestro estudio es evaluar la implicación del alumno en su aprendizaje en un entorno donde se aplican metodologías activas frente a otro orientado hacia metodologías expositivas unidireccionales. Un segundo objetivo es analizar qué aspectos relacionados con la percepción de *engagement* muestran mejores resultados que los de las metodologías tradicionales. En concreto, hemos analizado la influencia de las experiencias previas de los estudiantes en innovación docente en función de si la metodología activa constituye una característica de los planes de estudio de la facultad (como en el caso del Grado de Medicina) o solamente una experiencia puntual de asignaturas concretas.

2. Método

2.1 Participantes

En este estudio participaron 631 estudiantes universitarios. 481 habían utilizado metodologías activas en sus clases (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, trabajo cooperativo y estudio de casos) y 150 eran alumnos en cuyas clases se utilizaron metodologías expositivas unidireccionales. Los estudiantes eran alumnos de la Universitat de Girona y de asignaturas impartidas en los grados de Enfermería, Medicina, Derecho, Psicología, Contabilidad y Finanzas, y Administración y Dirección de Empresas.

2.2 Instrumento

La recogida de la información sobre el nivel de implicación de los estudiantes se realizó mediante un cuestionario (Arpí et al., 2012;) que consta de 31 preguntas, repartidas entre componentes comportamentales, cognitivos y afectivos, y cuestiones referidas al profesorado. Las preguntas están evaluadas según una escala de Likert de 4 puntos. Además, contiene preguntas de carácter socioeconómico y académico.

2.3 Análisis

El análisis de los resultados fue descriptivo. Se comparó el nivel de implicación académica de los estudiantes que han utilizado metodologías activas versus los que han utilizado metodologías tradicionales. Además, se analizaron algunos de los factores que podrían estar implicados en la valoración que hacen los estudiantes de las metodologías utilizadas: la experiencia previa de la percepción de *engagement*, y la influencia de la inclusión de las metodologías activas como característica propia de los planes de estudio en la percepción de *engagement*, el caso de la Facultad de Medicina.

Los resultados se elaboraron en dos etapas: en la primera se analizaron las medias para identificar las diferencias en la percepción del *engagement* entre metodologías docentes y los componentes de las metodologías. En la segunda se llevó a cabo un contraste de medias mediante la prueba Chi-Cuadrado (χ^2) para identificar diferencias estadísticamente significativas según la metodología docente y el factor analizado.

3. Resultados

Respecto al primer objetivo, responder a la pregunta de si las metodologías activas producen más *engagement* perceptivo que las metodología tradicionales, como se puede observar en la Tab. 1, los resultados no confirman esta hipótesis. Sólo en las preguntas 8, 9, 23 y 31 puntúan más alto las metodologías activas que las tradicionales, pero en ningún caso las diferencias son significativas.

Tabla 1. Comparación de las puntuaciones en implicación académica entre el grupo de estudiantes de innovación docente y no innovación docente.

Número de pregunta	No innovación Docente Media	Innovación Docente Media	Contraste χ^2
P. 1	3.48	3.13	17.60*
P. 2	3.51	3.05	23.54**
P. 3	3.34	2.85	23.11**
P. 4	3.28	2.62	34.51**
P. 5	3.16	2.68	24.30**
P. 6	2.67	2.55	24.75**
P. 7	2.32	2.03	13.09*
P. 8	2.25	2.53	1.13
P. 9	3.00	3.11	1.67
P. 10	3.56	3.54	0.417
P. 11	3.27	2.98	7.23
P. 12	3.16	2.75	17.04*
P. 13	3.11	2.69	20.30**
P. 14	3.33	2.74	32.64**
P. 15	3.21	2.93	15.52*
P. 16	2.65	2.43	16.67*
P. 17	3.15	2.77	11.31*
P. 18	2.67	2.56	10.61*
P. 19	3.03	2.75	13.18*
P. 20	3.15	3.04	2.34
P. 21	2.02	1.95	5.62
P. 22	2.62	2.43	12.89*
P. 23	3.02	3.10	2.51

P. 24	3.77	3.41	12.70
P. 25	3.54	3.20	19.30**
P. 26	3.58	3.30	2.65
P. 27	3.61	3.39	16.74*
P. 28	2.95	2.86	3.91
P. 29	3.39	3.04	13.35*
P. 30	3.15	2.80	11.06*
P. 31	3.21	3.34	1.42

Notas. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.001$

Así, pues, destacaríamos que no existe ningún aspecto en el que las metodologías activas se revelen como superiores de manera estadísticamente significativa a las metodologías expositivas unidireccionales.

Para responder al segundo objetivo, comprobar si la experiencia previa en innovación mejora la percepción de *engangement* en los alumnos que realizan metodologías activas, seleccionamos los alumnos de metodologías activas que habían tenido experiencias previas de innovación docente y comparamos el *engangement* de éstos con el de los estudiantes de metodologías activas sin experiencias previas de innovación docente.

Tabla 2. Comparación de las puntuaciones entre los alumnos de innovación docente con experiencia previa y sin experiencia previa

Número de pregunta	Innovación Docente y Experiencia Previa Media	Innovación Docente sin Experiencia Previa Media	Contraste χ^2
P. 1	3.17	3.53	17.60*
P. 2	3.11	3.53	23.54**
P. 3	2.90	3.40	23.11**
P. 4	2.65	3.27	34.51**
P. 5	2.71	3.30	24.30**
P. 6	2.49	3.11	24.75**
P. 7	2.01	2.41	13.09*
P. 8	2.57	2.53	1.13
P. 9	3.14	3.14	1.67

P. 10	3.62	3.64	0.41
P. 11	3.07	3.36	7.23
P. 12	2.74	3.18	17.04
P. 13	2.76	3.22	20.30**
P. 14	2.64	3.47	32.64**
P. 15	2.99	3.33	15.52*
P. 16	2.49	2.82	16.67*
P. 17	2.85	3.19	11.31*
P. 18	2.61	2.94	10.61*
P. 19	2.78	3.15	13.16*
P. 20	3.12	3.21	2.43
P. 21	1.94	2.11	5.82
P. 22	2.45	2.85	12.08*
P. 23	3.17	3.04	2.51
P. 24	3.47	3.74	12.70*
P. 25	3.21	3.62	19.30**
P. 26	3.36	3.54	2.86
P. 27	3.42	3.79	16.74*
P. 28	2.92	3.13	3.91
P. 29	3.06	3.42	13.35*
P. 30	2.83	3.19	11.06*
P. 31	3.40	3.31	1.42

Notas. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.001$

Como se puede observar en la Tab. 2, los estudiantes que en el momento actual siguen metodologías tradicionales sin experiencias previas de innovación docente continúan mostrando un mayor *engangement* que sus compañeros que si han tenido experiencias previas de innovación docente. Sólo dos preguntas, la 8 y la 23 tienen medias superiores en el grupo de innovación docente pero ninguna de ellas es significativa. En nuestra universidad sólo en la Facultad de Medicina la innovación docente (aprendizaje basado en problemas) forma parte de los planes de estudio, el resto son experiencias individuales de asignaturas particulares. Esto nos permitió comparar el *engangement* de los estudiantes cuando sus estudios están completamente impregnados de metodologías activas con los

Tabla 3. Comparación de las puntuaciones en implicación académica entre los estudiantes de Medicina y otros grupos según la metodología de aprendizaje y las notas de acceso a la universidad.

Número de pregunta	Medicina [A] Media	No Innovación Docente [B] Media	Innovación Docente y Notas Altas [C] Media	No Innovación Docente y Notas Altas [D] Media	Contrastes χ^2
P. 1	3.61	3.45	3.17	3.35	A-B: 2.42 A-C: 16.84* A-D: 4.64
P. 2	3.43	3.54	3.03	3.52	A-B: 7.07 A-C: 11.70* A-D: 5.20
P. 3	3.24	3.41	2.83	3.39	A-B: 6.23 A-C: 12.72* A-D: 6.00
P. 4	3.07	3.41	2.57	3.41	A-B: 6.63 A-C: 12.33* A-D: 4.86
P. 5	3.59	3.04	2.65	3.06	A-B: 20.88** A-C: 51.34** A-D: 14.71*
P. 6	3.72	2.58	2.51	2.69	A-B: 67.33** A-C: 65.53** A-D: 41.05**
P. 7	2.43	2.31	2.02	2.37	A-B: 3.13 A-C: 10.88* A-D: 0.63
P. 8	3.22	1.96	2.62	1.98	A-B: 41.36** A-C: 20.11** A-D: 28.20**
P. 9	3.35	2.90	3.22	2.94	A-B: 9.28* A-C: 4.51 A-B: 7.93**
P. 10	3.76	3.49	3.63	3.59	A-B: 6.13 A-C: 1.63 A-D: 2.29
P. 11	3.30	3.29	3.02	3.33	A-B: 0.04 A-C: 4.27 A-D: 0.41
P. 12	3.30	3.11	2.71	3.04	A-B: 2.88 A-C: 24.60** A-D: 4.18

P. 13	3.24	3.05	2.71	2.96	A-B: 2.05 A-C: 17.44* A-D: 5.17
P. 14	3.50	3.27	2.77	3.41	A-B: 3.39 A-C: 32.43** A-D: 1.37
P. 15	3.63	3.08	2.98	3.22	A-B: 14.15** A-C: 36.10** A-D: 11.19*
P. 16	2.96	2.56	2.46	2.57	A-B: 8.34* A-C: 20.46** A-D: 0.63
P. 17	3.37	3.08	2.80	3.00	A-B: 4.49 A-C: 21.18** A-D: 6.65
P. 18	3.22	2.77	2.59	2.80	A-B: 11.48** A-C: 24.02** A-D: 7.62
P. 19	3.39	2.92	2.71	2.88	A-B: 12.23* A-C: 34.10** A-D: 10.80*
P. 20	3.39	3.10	3.07	2.92	A-B: 5.31 A-C: 6.76 A-D: 8.31*
P. 21	2.16	1.99	1.94	1.98	A-B: 3.16 A-C: 3.48 A-D: 2.63
P. 22	3.07	2.77	2.40	2.73	A-B: 5.17 A-C: 26.73** A-D: 6.02
P. 23	3.33	2.97	3.04	2.94	A-B: 6.30 A-C: 7.00 A-D: 6.82
P. 24	3.46	3.89	3.37	3.90	A-B: 23.71** A-C: 0.44 A-D: 13.88*
P. 25	3.44	3.60	3.13	3.60	A-B: 4.46 A-C: 0.84 A-D: 5.83
P. 26	3.26	3.73	3.28	3.71	A-B: 18.59** A-C: 1.89 A-D: 11.93*

P. 27	3.54	3.91	3.35	3.90	A-B: 17.77** A-C: 2.17 A-D: 9.78*
P. 28	3.50	2.79	2.82	2.84	A-B: 24.16 A-C: 31.62** A-D: 16.63*
P. 29	3.17	3.50	3.00	3.43	A-B: 9.00* A-C: 1.78 A-D: 20.97**
P. 30	2.80	3.28	12.82	3.33	A-B: 22.49** A-C: 6.11 A-D: 0.000
P. 31	3.54	3.11	3.28	3.04	A-B: 11.10* A-C: 6.99 A-D: 10.07*

Notas. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.001$. Grupos: A Medicina, B No Innovación Docente, C Innovación Docente y Notas Altas, D No Innovación Docente y Notas Altas.

que no. Los resultados de dicha comparación mostraron que los estudiantes de Medicina puntúan más alto en muchos de los ítems del cuestionario sobre la percepción del engagement que los estudiantes de metodologías tradicionales.

En concreto, puntúan más alto en ítems comportamentales que hacen referencia a la planificación, el esfuerzo, la participación y el uso de nuevas metodologías; cognitivos como sintetizar, organizar y analizar ideas, y tener perspectivas de futuro; y emocionales que implican la motivación del estudiante y el desafío frente a las tareas académicas. Los estudiantes de metodologías tradicionales continúan valorando mejor a los profesores en accesibilidad, entusiasmo y esfuerzo.

Debido a que los estudiantes de Medicina son los que tienen en conjunto las notas más altas para su acceso a la universidad, para comprobar que no sea esta variable la que tiene incidencia en la mejor percepción de la implicación académica, hemos comparado los alumnos de medicina con los de otras facultades con notas altas, tanto si en sus clases se ha utilizado metodologías activas o tradicionales. La Tab. 3 muestra que la mejor percepción de *engagement* de los alumnos de Medicina no se debe a la mejor nota de acceso a la universidad. Como se puede observar, los alumnos de notas altas de las metodologías tradicionales no mejoran su percepción respecto a los Notas. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.001$. alumnos de Medicina, incluso los estudiantes con notas altas que en sus clases se utilizan metodologías activas tienen peores puntuaciones que los de metodología tradicional.

4. Conclusiones

Este estudio presenta una aportación a la evaluación de la percepción de la implicación académica que los estudiantes universitarios tienen de las metodologías docentes. Es un índice subjetivo que no nos dice nada de la eficacia objetiva de las metodologías. Sin embargo, la valoración que hacen los estudiantes también forma parte del abanico de factores que influyen en la eficacia objetiva de las metodologías docentes. En este sentido, es importante conocer el grado de implicación de los estudiantes por si debemos incidir en este factor para mejorar las programaciones docentes.

Los resultados de nuestro estudio muestran que, en general, no es obvio que las metodologías activas mejoren la percepción de *engagement*. En cuanto a los factores que inciden es dicha mejora, observamos que la experiencia previa con metodologías activas no parece importante. En cambio sí que obtienen mejores resultados cuando las metodologías están incluidas en los planes docentes de las facultades (como en el Grado de Medicina). Es decir, si las metodologías activas forman parte de la identidad de los estudios. Por otro lado, las notas obtenidas antes de entrar a la universidad tampoco parecen ser un elemento que mejore la valoración de las metodologías activas.

Naturalmente, estas conclusiones las debemos tomar con prudencia. En primer lugar, estos resultados son el reflejo de un grupo limitado de asignaturas y estudios en un momento determinado. También debemos tener presente que los alumnos de los estudios de Medicina tienen otras características no analizadas que podrían explicar nuestros resultados. Además, la denominación de metodologías activas la dejamos a criterio del profesor de la asignatura y en ella hemos incluido un grupo muy heterogéneo de metodologías. Por último, nuestro estudio sufre limitaciones importantes, una de ellas es que se evaluaron muchos más estudiantes de metodologías activas que de metodologías tradicionales. En un futuro, deberíamos corregir las deficiencias de esta investigación y analizar otros factores que hemos recogido mediante el cuestionario y que no han sido contemplados en este estudio. También consideramos importante continuar recogiendo cuestionarios que hagan nuestros análisis más fiables y puedan aportarnos más conocimiento de los factores que influyen en el nivel de *engagement* de los alumnos.

Referencias

Ahlfedt, S., Mehta, S., y Sellonow, T. (2005). Measurement analysis of student engagement in university classes ehere varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research & Development, 24*, 5-20.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.

Arpí, C., Àvila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez del Moral, M. J., Orts, M., Rigall y Torrent, R., y Rostan, C. (2012). *L'avaluació de l'aprenentatge basat en problemes (ABP) mitjançant una escala d'enganxament. Estudi pilot.* Paper presented at the VII CIDUI: La Universitat, una institució de la societat.

Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques*: John Wiley & Sons.

Bédard, D., Lixon, Ch., Dalle, D. Côté, D., y Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based learning in Engineering and Medecine: Determinants of Students' Engagement and Persistance. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning, 6,* 7-30.

Chakravarthi, S., y Vijayan, P. (2010). Analysis of the Psychological Impact of Problem Based Learning (PBL) toward Self Directed Learning among Students in Undergraduate Medical Education. *International Journal of Psychological Studies, 2*, 38-43.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*(July/August), 27-35.

Krause, K.-L., y Coates, H. (2008). Students' engagement in first year university. *Assessment & Evaluation in Higher Educational Psychologist, 33*(5), 493-505.

Opdenakker, M-Ch. y Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environmeent characteristics and academic engagement. *Psychological Reports, 109,* 259-284.

Skinner, E., Marchand, G., Furrer, C., y Kinderma, T. (2008) Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, *100,* 765-781

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Inclusão de alunos com NEE nas escolas portuguesas: Perceções de professores de educação especial e de ensino regular

Raquel Batista de Oliveira/CAPES[1], Maria da Graça Amaro Bidarra[2] , Maria Piedade Vaz-Rebelo [3]

[1]*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra(Portugal),*

[2]*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal),*

[3]*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal),*

[1]raqueljpa@hotmail.com, [2]gbidarra@netcabo.pt, [3]pvaz@mat.uc.pt,

Resumo

Inserindo-se na temática da educação inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares do ensino público em Portugal, tendo como base a atual legislação sobre a inclusão de alunos com NEE, especificamente o Decreto 3/2008, o presente estudo tem como objetivo conhecer as perceções de professores de educação especial e do ensino regular quanto ao desenvolvimento das suas práticas, as dificuldades e desafios que vivenciam. Para o efeito, recorreu-se à entrevista semiestruturada a quatro professores do Ensino Regular e seis professores de Educação Especial de três escolas da Zona Centro de Portugal Continental, que se destacaram no fator *Diferenciação e apoios* no âmbito da Avaliação Externa de Escolas. Procedemos à análise de conteúdo das suas respostas, que nos permitiu concluir que embora o Decreto- Lei 3/2008 refira que o aluno com NEE deve ter apoio individualizado, os recursos humanos e materiais são considerados ainda insuficientes para o cumprimento deste objetivo, registando-se como principal desafio conseguir um melhor envolvimento dos professores, alunos e equipa técnico -pedagógica para a construção de um espaço mais inclusivo, onde estes alunos obtenham bons resultados no âmbito da socialização, aprendizagem e aquisição de habilidades para a vida pós-escolar cumprindo o que está legislado.

Palavras-chave: Envolvimento , Alunos com NEE, dificuldades da prática educativa e desafios da prática educativa, Avaliação Externa de Escolas.

1 Doutoranda em Ciência da Educação e Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Docente da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.

3 Docente da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.

Abstract

This study explores special education and regular education teachers' perceptions of teaching practices, and the challenges associated with them. This investigation is situated in the context of school inclusion of portuguese students with special needs in general education. It is also situated within the current legislation of inclusion of students with special needs, in particular, the Law 3/2008. With these purposes in mind, semi-structured interviews were conducted with four regular education teachers and six special education teachers from three schools in the Zona Centro of Portugal Continental. These schools evidenced a high performance in the factors of *differenciation* and *support*, according to the School External Assessment. We conducted a content analysis of teachers' discourses. Results show that although the Law 3/2008 determines that the student with special needs must have individualised treatment, material and human resources are regarded as insufficient to fulfil this purpose. In this context, one of the main challenges is to promote more involvement of teachers, students and techno-pedagogical teams in stimulating a more inclusive space where these students may achieve good results in terms of socialising, learning, and the acquisition of transferable skills to their lives beyond the school time, according to what has been promulgated by law.

Keywords: involvement, students with special needs, difficulties in teaching and the challlenges of teaching, School External Assessment.

1. Introdução

Na atualidade parece consensual que educação inclusiva e educação especial constituem conceitos solidários, pois na realidade, como salienta Correia (2010), uma não sobrevive sem a outra. Vários autores têm contribuído para a identificação dos pressupostos da educação inclusiva, sendo de destacar, entre outros Niza (1996), Correia (1999, 2008, 2010) Leite (2011), Rodrigues (2001, 2003). A evolução dos enquadramentos legais relacionados com a educação especial, bem como as recomendações emanadas de organismos internacionais, conduziram à elaboração de diplomas que traduzem novos olhares sobre os alunos com necessidades educativas especiais. Em todo caso, importa conhecer o próprio olhar dos atores educativos, sendo este um dos objetivos do presente trabalho.

No âmbito dos avanços legislativos, em 7 de Janeiro de 2008 entra em vigor o Decreto-Lei 3/2008 que revoga o Decreto-Lei 319/91. Assim, aquele propõe princípios, valores, instrumentos necessários para garantia da qualidade da educação a todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, identificando as medidas e estruturas organizativas neste domínio (cf. Oliveira, 2014). Tendo em vista as necessidades dos alunos com NEE de caráter permanente, este decreto vem viabilizar a adequação

do processo educativo daqueles no âmbito das "atividades e participação num ou vários domínios da vida" (Capucha, 2008, p. 11).

Com efeito, um dos pressupostos da inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular é a garantia de uma educação de qualidade para atender à diversidade de alunos através de respostas educativas adequadas e eficazes para estes. Em Portugal tem vindo a assumir particular ênfase, nas últimas décadas, a avaliação de escolas, existindo um Programa Nacional de Avaliação Externa de Escolas (AEE), levado a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, que se iniciou no ano de 2006, desencadeado pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, o qual tem por objetivo avaliar a qualidade da educação nas instituições de ensino não superior. A partir desta avaliação são elaborados relatórios que estão publicados na página da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC).

Sobre estes relatórios, no primeiro ciclo avaliativo (2006-2011) da AEE, é de referir que no domínio *Prestação do Serviço Educativo,* o fator *Diferenciação e apoios* obteve classificações entre Muito Bom e Bom em maior percentagem, constando igualmente entre os pontos fortes, com maior frequência do que entre os pontos fracos das escolas (Inspeção Geral de Educação, 2006-2011). No segundo ciclo avaliativo (2011-2012), este fator desaparece e surge como referente nos campos de análise *Planeamento, Práticas de ensino* e *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens* (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo e Alferes, 2014), o que nos conduziu a mapear estas mesmas práticas, tomando como base os relatórios do segundo ciclo avaliativo (iniciado em 2011, relativos à Zona Centro de Portugal Continental) através da análise de conteúdo, o que nos permitiu concluir que as práticas de *Diferenciação e Apoios* estão mencionadas com maior frequência enquanto práticas e pontos fortes, mas em menor frequência no que toca ao planeamento e avaliação e monitorização do ensino e das aprendizagens, sendo igualmente menos mencionadas entre as áreas de melhoria.

Com base nestes dados selecionamos escolas que se destacaram no âmbito da Diferenciação e apoios com o propósito de conhecer as perceções de docentes de educação especial e do ensino regular sobre o desenvolvimento das suas práticas, as dificuldades e desafios das mesmas. De acordo com este objetivo, recorremos à técnica de entrevista semiestruturada junto destes professores de três escolas da Região Centro, cujo guião descrevemos na secção de método bem como os procedimentos de análise de conteúdo. Os dados desta análise são apresentados na secção de resultados do presente artigo.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Participaram no estudo quatro professores do Ensino Regular e seis professores da Educação Especial em três escolas Zona Centro de Portugal Continental. Relativamente aos professores de Ensino Regular, os quatro possuem licenciatura para o Ensino Básico, dos quatro, três não possuem curso especializado em Educação Especial e todos têm em seu percurso profissional mais de quinze anos de ensino. Referente aos seis professores da Educação Especial ,dois são educadores de infância e quatro possuem licenciatura para o Ensino Básico, todos possuem curso especializado na Educação Especial sendo quatro na área de cognitivo motor e um na área de multideficiência. Ainda, todos possuem mais de dezessete ano de ensino, dois têm entre cinco e oito anos na área da Educação Especial e quatro possui mais de dezoito anos.

2.2 Instrumentos e procedimento

Para este estudo, recorremos à técnica de entrevista semiestruturada tendo procedido a análise de conteúdo das respostas num sistema de categorização que incluiu entre as várias categorias a que se refere às dificuldades e desafios vivenciados na prática com alunos com NEE cujo os dados se apresentam aqui.

3. Resultados

Apresentam-se a seguir informação sobre as categorias resultantes da análise, intituladas Dificuldades e desafios encontrados na prática educativa (Quadro 1), e subcategorias, indicadores e frequência dos mesmos. Com efeito, identificamos as perceções entre estes participantes no que concerne a estas práticas.

Na categoria *Dificuldades e desafios encontrados na prática educativa de alunos com NEE* foram identificadas subcategorias como *Recursos humanos*, *Recursos materiais, dificuldade da prática e currículo, Tempo, Acompanhamento constante, Dificuldades cognitivas dos alunos com NEE/ baixa autoestima, Alterações no atendimento aos alunos com NEE*, *heterogeneidade* e *melhores respostas/ principais exigências.*

Quadro 1: Categoria A- Dificuldades e desafios encontrados na prática educativa

Subcategorias	Indicadores	Frequência
A1.-Recursos humanos	A1.1Insuficiência de recursos humanos para a quantidade de alunos	4
A2.-Recursos materiais	A2.1 Insuficiência de material específico para trabalhar com o alunos com NEE	1
A4.-Dificuldade da prática e currículo	A4.1 Dificuldades em trabalhar as atividades do currículo normal com alunos com NEE	1
	A4.2 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas na prática com alunos com NEE	2
A5.Tempo	A5.1 Tempo insuficiente para desenvolver trabalho com todos os alunos com NEE	3
	A5.2 Pouco tempo para construção de materiais para a prática educativa	1
	A5.3 Ter tempo para o desenvolvimento da prática educativa	1
A6.Acompanhamento constante	A6.1 Os alunos com NEE permanente não têm um acompanhamento constante	1
A7. Baixa autoestima	A7. 1 Os alunos com NEE sentem-se maus por não conseguirem avançar em determinadas aprendizagens	3
A8.Alterações no atendimento aos alunos com NEE	A8. 1 A alteração nas demandas de atendimento aos alunos com NEE não contribui para as aprendizagens dos alunos com NEE	1
	A8. 2 A transversalidade na Educação Especial permite que professores de diferentes formações ensinem em áreas diversificadas	1
A9. Heterogeneidade	A9.1 Heterogeneidade dos alunos	2
	A9.2 Heterogeneidade entre os contextos sociais dos alunos	1
A10. Melhores respostas/ Principais exigências	A 10.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir com a autonomia deles	4
	A 10.2 Preparar os alunos com NEE para a vida social	3
	A 10.3 Conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos	1
	A 10.4 Fazer com que as famílias aceitem as NEEs dos filhos	1

Desse modo, recorrendo ao quadro da análise (cf. Quadro 1), na categoria *A- Dificuldades e desafios encontrados na prática educativa* estão em maior frequência a subcategoria *A1.Recursos humanos* com o seu indicador *A1.1Insuficiência de recursos humanos para a quantidade de alunos, a subcategoria A4.-Dificuldade da prática e currículo* com seu indicador *A4.2 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas na prática com alunos com NEE,* a subcategoria *A5.Tempo* com o seu indicador *A5.1 Tempo insuficiente para desenvolver trabalho com todos os alunos com NEE* e a subcategoria A7.Dificuldades cognitivas dos alunos com NEE/ baixa autoestima com seu indicador *A7. 1 Os alunos com NEE sentem-se maus por não conseguirem avançar em determinadas aprendizagens,* a subcategoria *A9. Heterogeneidade* com seu indicador A9.1 Heterogeneidade dos alunos, a subcategoria A10. Melhores respostas/Principais exigências com seus indicadores A10.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir com a autonomia deles e A10.2 Preparar os alunos com NEE para a vida social.

Em menor frequência constam as subcategorias *A2.Recursos materiais* com seu indicador *A2.1 Insuficiência de material específico para trabalhar com o alunos com NEE, A4.-Dificuldade da prática* com seu indicador *A4.1 Dificuldades em trabalhar as atividades do currículo normal com alunos com NEE, A5.Tempo* com seus indicadores *A5.2 Pouco tempo para construção de materiais para a prática educativa e A5.3 Ter tempo para o desenvolvimento da prática educativa, A6.Acompanhamento constante, A8.Alterações no atendimento aos alunos com NEE* com seus indicador*es A8. 1 A alteração nas demandas de atendimento aos alunos com NEE não contribui para as aprendizagens dos alunos com NEE* e *A8. 2 A transversalidade na Educação Especial permite que professores de diferentes formações ensinem em áreas diversificadas, A9. Heterogeneidade* com seu indicador A9.2 Heterogeneidade *entre os contextos sociais dos alunos*, *A10. Melhores respostas/Principais exigências* com seus indicadores *A 10.3 Conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos* e *A10.4 Fazer com que as famílias aceitem as NEEs dos filhos.*

Sobre as frequências acima relatadas, referente à insuficiência em recursos humanos para a práticas desenvolvidas com os alunos com NEE, no Decreto-Lei 3/2008 no seu art. 16º no que tange aos apoios individualizados, dispõe que "No que respeita à intervenção dos docentes, esta terá que assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Desta forma, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem". No entanto, consoante a fala dos participantes logo abaixo, podemos afirmar que embora o Decreto- Lei 3/2008 discorra que o aluno com NEE deve ter apoio individualizado, os recursos humanos são insuficientes para o cumprimento deste objetivo, assim refere:

"S1. Os recursos humanos nunca são suficientes para o número de alunos que existe, nós temos mais que uma centena de alunos com Necessidades Educativas Especiais e portanto todos os técnicos que estão neste momento a trabalhar com eles não são suficientes para ir ao encontro das verdadeiras

necessidades" e do *"S3. […] é assim, neste momento a única dificuldade que eu sinto e claro, não sou só eu, mas todos os professores sentem é que a Educação Especial tá a ser um bocadinho, é pau pra toda obra. E então querem, o sistema nesse momento não tem feito, colocado menos professores […]".*

Somando-se a este aspeto, nos relatórios da AEE do 2º Ciclo Avaliativo (2011/2012) está presente nas áreas de melhoria a rendibilização dos apoios disponibilizados para os alunos na sua recuperação das dificuldades e na melhoria dos resultados, sustentando, portanto, o que foi afirmado acima sobre a insuficiência dos recursos humanos (Inspeção Geral de Educação e Ciência, 2011-2012).

Face às dificuldades em ultrapassar determinados problemas, podemos identificar que há um esforço no sentido do envolvimento dos professores para a inclusão dos alunos com NEE, ainda que não inteiramente conseguido, conforme podemos perceber nas respostas a seguir:

"S4. […] e nós nas escolas depois vemos um bocadinho aflitas qual é a resposta mais adequada." *e "S5.Mas nas adequações nós também, como é que nós vamos ultrapassar aquelas dificuldades deles? Como é que nós vamos fazer para eles progredirem? O que é que a lei nos pode ajudar nesse sentido mas depois temos a ansiedade dos miúdos, porque eles também não são parvos, os miúdos também se dão conta das dificuldades. Como é que nós vamos ultrapassar, essas dificuldades pra mim é o maior problema."*

No que se refere à insuficiência de material específico para trabalhar com alunos com NEE, contrapõe-se aos dados dos relatórios da AEE (2011/2012), onde na análise realizada (cf. Oliveira) destes documentos registou-se a subcategoria *B4- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens*, compondo o indicador "Os recursos educativos atendem as necessidades e expectativas dos discentes".

No que respeita as dificuldades em trabalhar as atividades do currículo normal com alunos com NEE, Madureira e Leite (2003) expõem que uma das formas em facilitar as adaptações das atividades para alunos com NEE é por meio de um currículo flexível. Com efeito, "um currículo aberto permite organizar de forma flexível a estrutura e sequencialização das aprendizagens, bem como os processos de ensino a desenvolver para atingir essas aprendizagens" (p.92).

Sobre as alterações nas demandas de atendimento para alunos com NEE, de acordo com a resposta da participante, registada a seguir, percebemos que há falhas no suporte para a inclusão destes alunos no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Assim refere a fala a seguir:

"S8. Neste momento o sistema educativo em Portugal. Porque… a educação especial já funcionou bem em tempos em que podíamos ter atenção a cada aluno. Fazer o programa e acompanhá-lo como ele precisa, como ele necessita e… antigamente as crianças que estavam, as que tinham dificuldades na escola iam para as Cersis, normalmente não se, não se tratava com alunos destes nas escolas, depois progredimos para inclusão, progredimos para esses alunos na escola mas caiu-se num extremo e isto tem a ver com as medidas do governo, que foi criar, trazer outra vez para escola todos os alunos

da parte educacional destes centros. Portanto a parte ocupacional ficou que são os jovens que já não tem idade escolar e todos os jovens com idade escolar tornaram as escolas e retornaram como? Para unidades, alguns. Unidades de autismo, unidades de multideficiência, unidades de surdos, e, todos os técnicos que havia nas CERSIS, como era o ministério que os destacava foram ah… foram dispensados num é? Porque o Ministério da Educação estava a pagar a técnicos, professores e outros para estarem em instituições de solidariedade social. Então vamos retirar tudo, os meninos vão para escolas, portanto isto é um bocado de uma briga entre os ministérios, da Segurança Social e Educação."

Referente à transversalidade na Educação Especial, percebemos que há lacunas na estrutura organizativa escolar em relação à colocação de professores para ensinarem em áreas divergentes de suas formações. Sobre isto, tem-se a resposta da participante:

"*S8. Ah… então voltamos a isto, técnicos para as escolas, turmas especiais com todos os recursos, técnicos humanos e professores da educação especial a dará apoios nas turmas. Aí a coisa mudou também de uma maneira muito engraçada, a educação especial passou a ser transversal em todos os sítios, ou seja, eu sou educadora de infância, nesse momento estou a trabalhar no segundo ciclo, não tem mal nenhum, não tem mal nenhum, mas também não é assim muito bem, porque se a minha área é educação de infância é por algum motivo. É nessa área que eu tenho formação, é nessa área que eu me sinto em casa, o que não significa que eu não labute para avançar".*

No que concerne a insuficiência de tempo para o desenvolvimento do trabalho com alunos com NEE, podemos dizer que este afeta diretamente o rendimento da prática desenvolvida com alunos com NEE junto ao processo de ensino aprendizagem. Sobre isto, discorre a fala a seguir:

"S8. Portanto o que é que acontece? Diminui nossos técnicos, o número de alunos mantém-se, há mais alunos nas escolas e neste momento ao invés de termos oito alunos, temos quinze. O que é que acontece? No Programa Educativo do aluno diz: três horas de apoio semanal individualizado e apoio individualizado é estar com a criança ali direto, quarenta e cinco minutos não são nada, duas vezes por semana. Então como professor tem vinte e seis tempos no horário, temos que por vinte e seis tempos, mas não pomos vinte e seis tempos com aluno a cada aula. Eu contenho quatro alunos, por exemplo, três alunos ao mesmo tempo, explico como é que se dar apoio individualizado num grupo de três a quarenta e cinco minutos".

Referente à alteração nas demandas de atendimento aos alunos com NEE, percebemos que há uma necessidade de um melhor envolvimento dos professores, alunos e equipa técnico -pedagógica no âmbito da socialização dos alunos com NEE, no propósito que estes se sintam incluídos reconhecendo as suas diferenças. Sobre isto, segue a afirmação abaixo:

"S4. As dificuldades cognitivas as vezes são tão grandes que eles, coitadinhos, por mais que queiram, por mais que a gente faça não são suficientes, aí eu acho que são assim as principais dificuldades.

S5. Os miúdos acabam por sofrer um bocado porque eles se dão conta das dificuldades que têm,

não tem o mesmo ritmo que os outros, não aprendem a mesma coisa que os outros e nós não podemos dá, quer dizer damos a ajuda na questão da aplicação dos testes mas depois não, nem isso as vezes chega.

Face à preparação dos alunos com NEE para a vida social, há um desafio para o cumprimento do que está legislado no Decreto-Lei 3/2008 no que se refere a preparação do aluno para a vida pós-escolar:

> "A educação especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente." (Capucha, 2008, p.15).

Sobre heterogeneidade dos alunos e a heterogeneidade entre os contextos sociais dos alunos, percebemos que há um esforço dos docentes em dar melhores respostas aos alunos no sentido de atender a diversidade destes, conforme descrito nas falas abaixo:

"S7. São várias de vários tipos, depende de aluno pra aluno, não é uma coisa que seja com… ou seja, não há nada que seja com entre eles, cada aluno é um aluno e não há… pode haver áreas em comum e por norma as dificuldades não são comuns. Cada aluno tem as suas dificuldades".

"S1. […] cada um tem uma vivência diferente, tem uma família diferente, tem um contexto social diferente e isso também determina a forma como eles conseguem ou não estar dentro da escola, num é?"

Face o desafio em conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos, há uma necessidade em se investir num maior envolvimento dos docentes e alunos com o propósito de conhecer melhor a estes, respondendo às suas necessidades. Sobre isto, discorre a fala a seguir:

"S6. Desafios. São crianças com, muitas vezes desinteressadas, crianças desmotivadas, crianças que por vezes até iniciam um ano, dificuldades em cumprir regras e estar atentos e isso é um grande desafio num é? Esperar que a gente consiga por ordem naquilo".

Referente ao desafio em fazer com que as famílias aceitem as NEEs dos filhos, reforça-se a ideia de que há uma necessidade no desenvolvimento de ações por parte da comunidade escolar no propósito de estabelecer um maior envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos. Sobre isto discorre a fala a seguir:

"S7.Os desafios muitas vezes é conseguir fazer com que as famílias, neste caso os pais e as mães ou um ente familiar consiga perceber as dificuldades, aceitar as dificuldades desses alunos que muitas das vezes as famílias estão em negação e continuam em negação quase infinitamente".

4. Conclusões

Os dados preliminares desta investigação mostram-nos que há perceção da necessidade de se investir em recursos humanos e materiais para contribuir para o rendimento das atividades desenvolvidas com alunos com NEE, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de reorganização do tempo/trabalho dos professores no sentido de que estes possam progredir no desenvolvimento da prática educativa. Destaca-se igualmente a necessidade de um maior envolvimento dos pais, docentes, alunos e equipa técnico-pedagógica para a construção de um espaço mais inclusivo onde os alunos com NEE obtenham bons resultados no âmbito da socialização, da aprendizagem e aquisição das habilidades para a vida em sociedade. Acresce a necessidade de investir na flexibilização curricular para facilitar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem destes alunos, na perceção dos docentes inquiridos, no sentido de dar respostas diferenciadas de acordo com as necessidades dos discentes. Surge ainda como um dado deste estudo a necessidade de uma reorganização escolar, em termos da colocação dos docentes de acordo com as suas áreas de formação e também o investimento na colocação de docentes no âmbito da Educação Especial para suprir a necessidade em dar apoio individualizado aos alunos com NEE de caráter permanente.

Os dados das entrevistas agora realizadas convergem em certa medida com os dados da análise documental efetuada com base nos relatórios da AEE (cf. Oliveira, 2014) no âmbito da rendibilização dos recursos humanos e materiais. Somando-se a isto, os resultados mostraram que há em certa medida o cumprimento da Lei 3/2008 no que se refere ao esforço da escola em preparar os alunos para a vida pós-escolar.

Reforça-se ainda o envolvimento dos docentes em dar respostas diferenciadas aos alunos, reconhecendo a diversidade, heterogeneidade presente em sala de aula.

Desse modo, consoante o exposto, verificamos que há um esforço por parte das escolas no que respeita o desenvolvimento de práticas inclusivas para os alunos com NEE, ainda que necessite melhorar em alguns aspetos já descritos acima. Com efeito, sustenta-se a necessidade em investir em políticas que deem as escolas condições para o atendimento diferenciado junto aos alunos com NEE.

Referencias

Bidarra, M. G., Barreira, C., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. (2014). Relatórios de avaliação externa: Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação Externa de Escolas. Quadro Teórico/Concetual* (pp 229-246). Porto. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34908-8

Capucha, L.(2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa.

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE* – Consideração para uma educação de sucesso. Porto: Porto Editora.

Correia, L. *(*2010). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Inspeção Geral de Educação. *Avaliação Externa das Escolas:* Avaliar para a melhoria e confiança. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC, 2006-2011. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt. Acesso em 10/01/2014

Inspeção Geral da Educação e Ciência. *Avaliação Externa das Escolas* 2011-2012. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC, 2012. Disponível em:http://www.ige.min-edu.pt. Acesso em 10/01/2014.

Inspeção Geral da Educação. *Educação Especial:* Respostas Educativas 2011-2012. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC, 2013. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt. Acesso em 08/05/2014

Leite, T. (2011). *Currículo e necessidades educativas especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Universidade Aberta.

Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação*: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, *2*, 139-149.

Oliveira, R. (2014). Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de diferenciação e apoio e sua avaliação (Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rogrigues, D. (2003*). Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República – I Série – Nº 4 de 7 de Janeiro. Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

El test de dibujo de una bicicleta - TDB

Mirian Bericat Sierra[1], Teresa Fernández Turrado[2] , Santos Orejudo Hernández[3], Luis F. Pascual Millán[4]

[1]*Universidad de Zaragoza (España)*

[2, 3]*Dpto. Psicología y Sociología. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza (España),*

[4]*Dpto. Medicina y Psiquiatría. Universidad de Zaragoza (España)*

[449699@unizar.es] [tfertur@unizar.es] [sorejudo@unizar.es] [pascuall@unizar.es]

Resumen

Presentamos el test del Dibujo de una Biciclet (TDB) Se trata de un nuevo test de valoración de habilidades viso-constructivas en niños, rediseñado a partir de aportaciones de Piaget, 1927; Lezak,1983; Greemberg, Rodriguez & Sesta, 1994; Trojano, Grossi, & Flash, 2009; Cannoni, Di Norcia, Bombi, Di Giunta, 2014 entre otros). Consiste en dibujar una bicicleta a la orden verbal, sin modelo. Podrá ser utilizado como una prueba de madurez visuoconstructiva formando parte de la exploración neuropsicológica y psicopedagógica en escolares.

Objetivos: Ofrecer un instrumento fiable y válido para valorar la madurez viso-constructiva en niños validando un nuevo un sistema de puntuación y registro del TDB en niños y adolescentes

Metodología. Se ha realizado un estudio selectivo, correlacional con diseño expost-facto de tipo evolutivo, transversal y prospectivo, aplicándose la prueba a una muestra de 417 escolares (6-20 años). Se ha estudiado la validez y fiabilidad de la escala, la fiabilidad inter-examinadores y del protocolo con análisis estadístico (análisis factorial exploratorio –AFE, ANOVAS, MLG y análisis correlacionales y test de contraste con Fig. de Rey.

Resultados: Se presenta la versión definitiva del TDB: 1 Elementos básicos (18 items 0/1p) y 2 Elementos funcionales/conexiones: 4 items (0-15 puntos, puntuación máxima= 33p). Al analizar los datos se confirma que el test se estructura en dos categorías: elementos estructurales o básicos y elementos funcionales relacionados con las conexiones entre los elementos básicos. Mostrando correlaciones altas y dando muestra de validez convergente. Se observa una clara progresión con respecto a la edad, no obstante las correlaciones son distintas en función del grupo de edad. Mientras que el grupo de edad de entre los 6 y los 11 años mantienen las correlaciones altas obtenidos e encuentran diferencias en el desempeño entre los grupos de edad (niños de E primaria) en el grupo de edad de entre los 12 y los 20 (educación secundaria) pierde validez.

Conclusión: El TDB se manifiesta como una prueba valida y fiable para la valoración viso-constructiva en escolares. Su sistema de puntuación, normas y criterios de corrección y protocolo de registro resultan adecuados para este propósito.

Palabras-clave: Test dibujo bicicleta, exploración neuropsicológica madurez visuoconstructiva].

Abstract

The Bike Drawing Test. Based in previous works of Piaget, 1927 Piaget, 1927; Lezak,1983; Greemberg, Rodriguez & Sesta, 1994; Trojano, Grossi, & Flash, 2009; Cannoni, Di Norcia, Bombi, Di Giunta, 2014 , we present the Bike Drawing Test (BDT). In this test the school children are asked to draw a Bicycle as best as he/she can do (verbal order without model). This simple drawing task demands probably the activation of different cognitive domains of as visual memory, graphomotor and executive skills that develops normally according to age. In this way could be a useful instrument of the neuropsychological assessment evaluation in the school.

Objetives: Fiability and Validity study of the BDT as instrument of cognitive (visuo-constructive skills) maturation in the children normal psychomotor development from school-age to teenagers and early adulthood.

Methods: A prospective, correlational, descriptive research design was applied in a group of 417 normal school students between 6 up to 20 years from public schools from Zaragoza (Spain). The reliability and validity of the BDT with a new score system was performed (Exploratory Factor Analysis EFA.; ANOVA, MLG, correlational study were applied). The Rey´s complex Figure was applied as external validated test.

Results: The definite score system of BDT is described: 1. Basic elements (18 items 0/1p) and 2. functional bike connections (4 items 0-15p) Max score: 33p. This score systems differentiates between the drawing of the bike basic elements and the drawing of functional bike connections. We found clear and significant differences between primary and secondary school students both in basic elements and connections.

Conclussions: The BDT and the new score system proposed seems to be a reliable and valid test to evaluate the visuo-constructive drawings abilities in school aged students alongside from the very early school age, teen-agers to early adulthood.

Keywords: Bike Drawing Test, neuropsychological assesment, visuo-constructive abilities

1. Introducción

Dibujar es una importante vía de expresión que en la infancia la mayoría de niños y niñas realiza con agrado. Es una habilidad grafomotora compleja que resuelven según sus recursos y motivación en cada momento. Antes de que el niño llegue a dominar su lenguaje hablado es capaz de realizar dibujos con gusto y disfrute bastante explícitos, por lo que resulta una herramienta valiosísima para su estudio. Así lo han venido señalando diferentes estudiosos e investigadores a lo largo del tiempo tiempo (Luquet, 1927; Piaget, 1927; Vigotsky, y Luria 1984; Widlocher, 1982, Wallon, Cambier & Engelhart,1999 y más recientemente Lowenfeld & Brittain, 2008; Stern, 2008; entre otros. Es por esto que las tareas de dibujo son habituales en la valoración psicoeducativa infantil.

Los test que requieren realizar un dibujo forman parte de la evaluación neuropsicológica en niños y adultos, tanto para la exploración de la praxis constructiva como test de memoria, de madurez y en la valoración de funciones ejecutivas. Así disponemos de algunos test de dibujo a la copia o memoria como el Test de Bender, el del Reloj o el test de la figura compleja de Rey-Osterrieth (RCF). Otro conocido test basado en el dibujo, es el test del dibujo de la figura humana de Goodenough, aunque en este caso se trata sobre todo de un test proyectivo y de madurez.

El Test de Dibujo de una Bicicleta (TDB) ha sido uno de estos Test grafomotores, usado tanto en copia como dibujado a la orden verbal. Su origen se remonta al primer tercio del S XX cuando Piaget (1927) usaba el dibujo de una bicicleta como recurso para apoyar la explicación que daban los niños acerca del funcionamiento de las máquinas. Más adelante fue ampliamente utilizado para la valoración del la apraxia constructiva en pacientes adultos (Lezak, 1983)

Desde un enfoque evolutivo los estudiosos de dibujos infantiles afirman que la tarea de dibujar incluye habilidades que evolucionan según una serie de fases o etapas (Rey, 2003, Winner, 2006 Lowenfeld& Brittain, 2008, Machon, 2009) que permitirían su uso como test evolutivos, de ahí nuestro interés en esta tarea. Aunque hay estudios recientes que ponen en duda la existencia de etapas etarias (p.e. en la adquisición de la perspectiva en el dibujo, Lange – Küttner, 2014).

2. Marco Teórico y Estado del Arte

Las habilidades viso-constructivas son habilidades perceptivo-motoras complejas Estas habilidades requieren la participación de múltiples áreas y redes cerebrales (visuales, espaciales, frontales, de integración, incluso cerebelosas) así como la integración de varias capacidades Autores como Lezak (1983) Van Sommers, P. (1989), afirman que las habilidades de construcción no están ligadas exclusivamente a las habilidades motoras, sino que están relacionadas con procesos cognitivos viso-espaciales entre ellos la percepción visual la representación espacial, la memoria de trabajo viso-espacial, la planificación motora y funciones ejecutivas.

Los instrumentos utilizados habitualmente para valorar habilidades viso-constructivas incluyen dos categorías fundamentales: las tareas de construcción o ensamblaje y las tareas grafomotoras (dibujo a la copia y a la orden verbal). Recientemente han ido apareciendo diferentes pruebas de valoración de habilidades viso-constructivas entre ellas destacan las siguientes que pasamos a resumir.

La Femina, Senese, Grossi, & Venuti (2009), estandarizaron la batería The Spatial Abilities Test (TAS) de adultos en población infantil. Se trata de un test de exploración de habilidades viso-espaciales implicadas en las tareas de dibujo, en niños entre 4 y 11 años. Su objetivo era investigar los procesos visuoespaciales implicados en la copia de dibujos de niños

Otra adaptación muy utilizada de un test de dibujo de adultos a la población infantil es el clásico Test del Reloj, realizada por Cohen, Riccio, Kibby & Edmonds, (2000) para niños de 6 a 12 años

En nuestro entorno, Pascual (2000), propone El Test Grafomotor (TGM). Se trata de un test de copia de dibujos simples, que tiene como objetivo el conocimiento y la objetivación de la actitud grafomotriz de niños de edades entre 5 y 12 años. El TGM consiste en la copia de ocho figuras geométricas simples. Un aspecto novedoso es la existencia de baremos para poblaciones con dificultades de diferente naturaleza incluidas las culturales.

El test grafomotor más usado, conocido y rebaremado en poblaciones diversas es el Test de copia de la Figura Compleja de Rey Osterrieth (RCF), Rey (2003). Propuesto por Rey en 1942 para evaluar la organización espacial y la memoria visual en niños con daños cerebrales. El test incluye dos tareas, en primer lugar la copia del modelo dado y posteriormente, el dibujo de la figura de memoria tras una orden verbal y funciona muy bien como test de habilidades viso-constructivas aunque el tener un suelo bajo limita mucho su utilidad desde el punto de vista evolutivo.

2.1 Los test basados en el dibujo de una bicicleta

En los últimos años ha habido varias aportaciones a señalar. Este test cuyos antecedentes como se ha señalado, se remontan a las aportaciones de Piaget (1927), en sus estudios acerca del conocimiento que los niños expresaban sobre el funcionamiento de las máquinas, ha sido reformulado, baremado y usado en diferentes momentos en la exploración neuropsicológica, con objetivos e intereses diferentes, sobre todo de naturaleza clínica. Diferente al que nos ocupa en nuestro trabajo, Lezak 1(983) así lo reseña.

En el uso del dibujo de una bicicleta como test aplicado en población infantil destaca el trabajo de Greenberg, Rodriguez & Sesta (1994), grupo hizo una revisión del sistema de puntuación y un estudio de la fiabilidad y validez del The Bicycle Drawing Test (BDT), del elaborado para adultos por Lezak en 1983, aplicándolo niños y adolescentes. Crearon diferentes categorías de análisis de error del dibujo, estandarizaron el procedimiento de administración el test y propusieron un nuevo sistema de puntuación. Según los autores, los resultados obtenidos a través de la técnica de análisis de datos ANOVA realizados en el grupo de edad de 11 a 12 años revelaron diferencias en dos de las categorías: Parts/Complexity y Mechanical Reasoning, entre las escuelas en que fueron aplicados.

Recientemente el grupo de investigación de Cannoni, Di Norcia, Bombi, & Di Giunta, (2014), ha revisa el trabajo de la propuesta elaborada por el grupo de Greenberg. Su objetivo era verificar las dimensiones del Bicycle Drawing Test de Greenberg en niños con desarrollo normal Para ello aplicaron el protocolo propuesto por estos autores a una muestra de 295 niños y 320 niñas con

edades comprendidas entre los 6 y los 10 años. Según sus resultados se puede reducir el sistema de puntuación considerablemente en cuanto al número de ítems que lo componía (pasando de 26 ítems a 9 ítems). La aportación más potente en su investigación es la posibilidad de reducir drásticamente el tiempo de corrección ya que el número de ítems a ser valorados y puntuados sin perder información y poder discriminante en las dos dimensiones obtenidas se limita a un tercio del original. De este modo lo convierten en un test breve. Por estar aplicado en población estándar de niños sin dificultades, el test debería confirmar su valor en esta población.

3. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación, consiste en el diseño y validación del *Test del dibujo de una Bicicleta (TDB)* como un test grafomotor en niños y adolescentes, partiendo de su valor discriminativo y motivacional. Se trata de proporcionar una herramienta que dé cuenta del desarrollo de las habilidades viso-constructivas en niños y adolescentes, con un sistema de puntuación y corrección originales, que permita discriminar ejecuciones distintas en relación a la edad y nivel madurez. Se trata de analizar las características del Test: Fiabilidad y validez observando si se comporta como un test evolutivo.

4. Metodologia

En un primer momento se desarrollo el sistema de puntuación, el protocolo de análisis y las instrucciones de corrección del test. A partir de estas herramientas se procedió a su validación.

El test está organizado en dos categorías, la primera que recoge los “elementos báestructurales” con 17 items que corresponden a los básicos (y uno dedicado a los accesorios) cuya puntuación máxima sería 18 y una segunda categoría que analiza el mecanismo y funcionamiento de la bicicleta que denominamos “elementos funcionales” y consta de cinco ítems que llegan a puntuar en total 15 puntos. La puntuación máxima del test se obtiene sumando la de ambas categorías y sería 33 puntos. Se describe más adelante (ver figuras 2, 3 y 4)

Para su validación se realizó un diseño evolutivo transversal, correlacional con carácter prospectivo aplicando el TDB a una muestra de 417 escolares aragoneses con edades comprendidas entre los 6 y los 20 años, escolarizados en escuelas (públicas y concertadas) de Zaragoza cuyo resumen de muestra se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes según edad

Edad-años	6-7	8-9	10-11	12-14	15-16	17-20	**Total**
Chicos	61 25.4%	23 9.6%	27 11.2%	47 19.5%	40 16.6%	42 17.5%	240 57.55%
Chicas	35 19.8%	25 14.1%	24 13.5%	34 19.2%	36 20.3%	23 12.99%	177 42.45%
Total	96 23.02%	48 11.51%	51 12.23%	81 19.42%	76 18.22%	65 15.58%	417 100%

Los participantes estaban escolarizados en: Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos. Se puede observar la distribución en la Fig. 1.

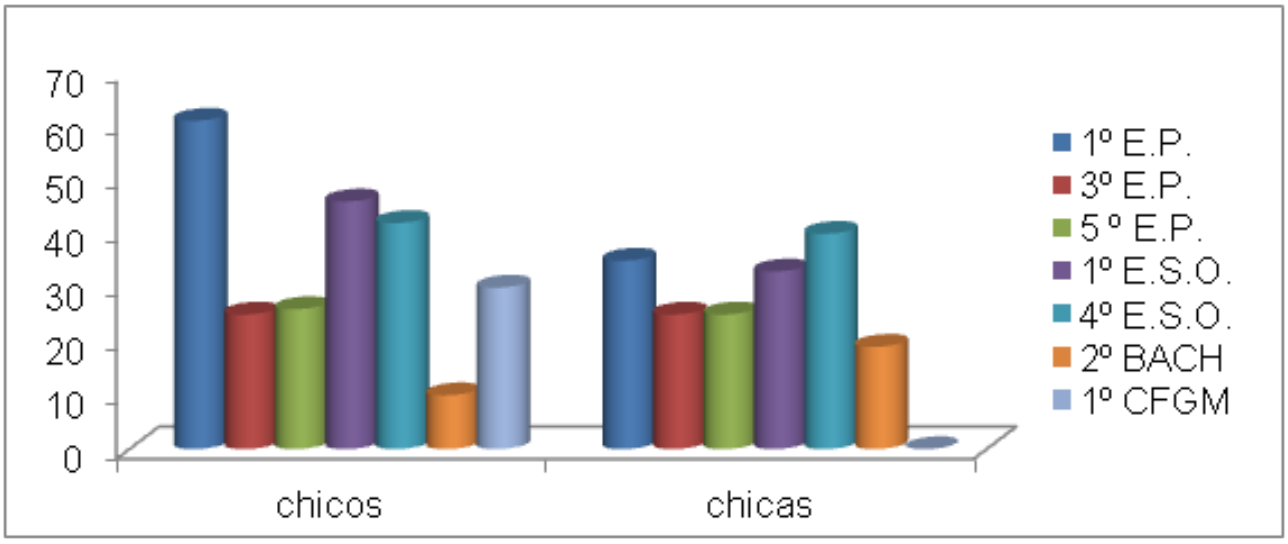


Figura 1. Participantes según escolarización

El TDB fue administrado en una única sesión junto con el Test de Rey- Osterrieth en las modalidades de copia y memoria Ha sido utilizado en la investigación como test de contraste para estudiar la validez convergente del TDB.Los cálculos estadísticos se han realizado con la ayuda del programa estadístico SPSS para Windows, en su versión 19.0. Se han llevado a cabo diversos análisis descriptivos y comparaciones de medias de las variables estudiadas, ANOVAS, MLG, distintas pruebas de regresión y análisis factorial exploratorio. Se analizó la fiabilidad inter-examinadores en una muestra de 30 bicicletas seleccionadas aleatoriamente, corregida por 6 examinadores siguiendo el sistema de puntuación y corrección diseñado. Se calculó el coeficiente de correlación intraclase (CCI), con objeto de valorar la fuerza de concordancia entre las valoraciones de los examinadores.

5. Resultados

El sistema definitivo de puntuación y corrección del TDB estructurado en dos categorías principales: Elementos Estructurales: básicos y accesorios se pueden observar en la fig 2 (18 ítems) y Elementos Funcionales: conexiones (5 ítems), se pueden observar en la fig 3.



R. Ruedas y radios.
M. Manillar.
S. Sillín.
B.S.H. Barra/ Tubo superior horizontal.
B.D. Barra/Tubo a rueda delantera.
B.V. Barra/tubo vertical.
B.P. Barra/Tubo posterior.
B.T. Barra/Tubo transversal.
B.C. Barra/Tubo a rueda trasera – cadena.
P. Pedales.
C. Cadena.
PL. Plato.
PI. Piñón y buje.
F. Freno manillar.
C.T. Cable de transmisión.
Z. Zapata.
L.A. Luz anterior
Elementos accesorios

Fig.2. Elementos estructurales de TDB

La categoría de elementos estructurales se subdivide en 2 categorías diferenciadas (elementos básicos y elementos accesorios) por la importancia y necesidad de sus elementos en la estructura y constitución de la bicicleta. Los elementos básicos se componen de 17 ítems correspondientes a los 17 elementos presentes en todas las bicicletas, cuya importancia radica en su presencia y necesidad en la constitución y funcionamiento de la bicicleta. Ver figura 2.

Los elementos accesorios, están formados por un ítem general que incluye aquellos elementos que no son imprescindibles en el funcionamiento de las bicicletas pero que pueden estar presentes en algunas de ellas. Entre ellos distinguimos: Luz posterior, timbre o bocina, cesta delantera o trasera, bomba y soporte, botella y soporte, cubiertas, reflectores, cesta porta bebés, pata de apoyo, guardabarros y otros.

La segunda categoría del Test, denominada "Elementos funcionales", exige una mayor actividad organizadora y analítica por parte del niño y por tanto mayor complejidad en la ejecución del

dibujo. Es la categoría formada por las conexiones, uniones y engranajes entre los elementos básicos que permiten el correcto funcionamiento de la bicicleta. Consta de 5 ítems /conexiones entre los elementos básicos, que se detallan a continuación:

1.Conexión A. Unión entre el manillar, la barra delantera y el buje de la rueda delantera.

2. Conexión B: Cuadro de las barras, dividida en **Conexión B1:** Unión entre la barra delantera o barra transversal, la barra superior horizontal, la barra vertical, la barra posterior y el piñón trasero. **(**En los modelos donde la barra superior horizontal no existe la conexión sería la siguiente: Unión entre la barra vertical, la barra posterior y el piñón trasero) y **Conexión B2:** Unión entre barra delantera, barra transversal, plato de los pedales, la barra a rueda trasera, cadena y piñón trasero.

3. Conexión C: Unión entre el plato y los pedales y con la cadena unida al plato y el piñón trasero.

4. Conexión D: Unión entre ambos frenos con los cables de transmisión y las zapatas respectivas,

Se puede observar en la figura 3 mencionada

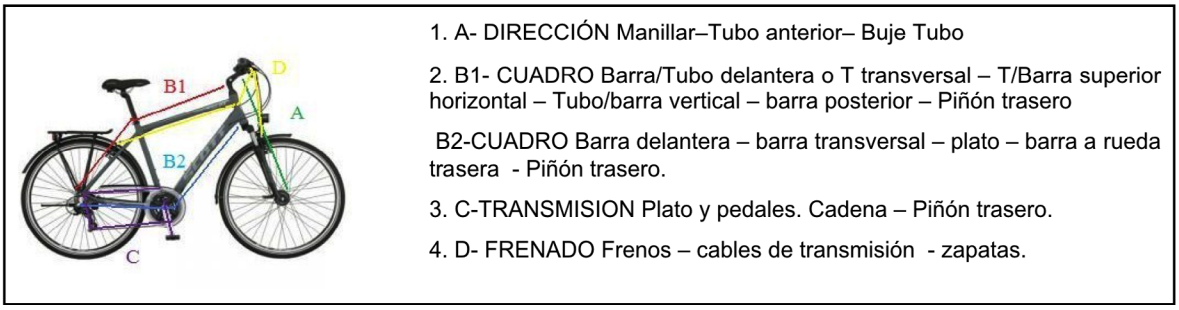
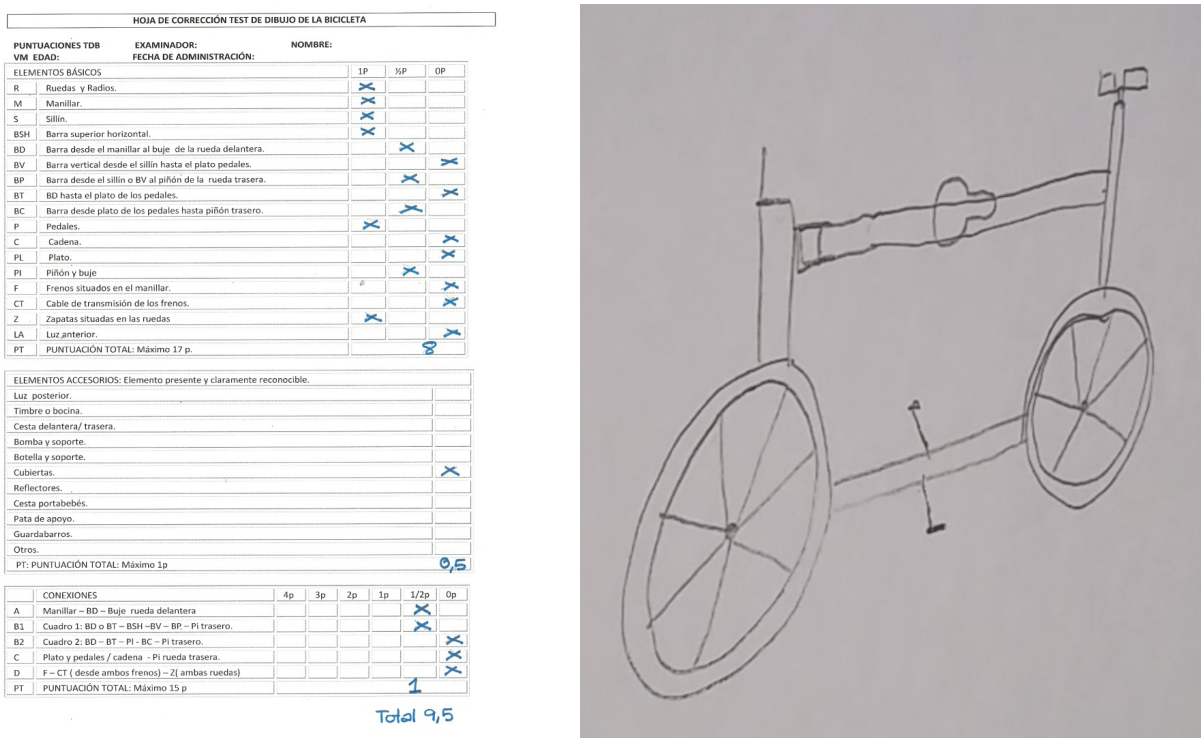


Fig.3. Elementos funcionales de TDB

Se elaboraron las normas de puntuación y corrección para cada una de las categorías del test, concediendo una puntuación máxima a cada apartado en función de la importancia de los elementos en la constitución y funcionamiento correcto de la bicicleta, la complejidad que conlleva su ejecución y atendiendo al criterio de ausencia/ presencia del elemento/conexión y su localización correcta/incorrecta. De este modo se estableció que la puntuación de los ítems de la categoría de los elementos estructurales oscila entre 0, 0.5 y 1 puntos, donde el criterio principal usado para otorgar la puntuación es la presencia o ausencia del elemento en el lugar adecuado y de forma correcta. La puntuación máxima total de la categoría es de 18 puntos. Igualmente se estableció la puntuación de los ítems de la categoría de elementos funcionales, oscila entre 0, 0,5, 1 y 2 en las conexiones simples y 0, 0,5, 1, 2, 3 o 4 en las conexiones más complejas. El criterio para otorgar dichas puntuaciones en cada una de las conexiones es la importancia en el funcionamiento de una bicicleta y la cantidad y complejidad de las conexiones correctas y reconocibles en el dibujo. Otorgando una puntuación total máxima de la categoría de 15 puntos. La puntuación total máxima de la prueba es de 33 puntos y se obtiene sumando las puntuaciones totales de los subtest.

Para facilitar la corrección y el registro de las puntuaciones, se diseñó una hoja de corrección y unas normas detalladas para cada uno de los ítems que componen la prueba, que pretende ser una herramienta útil para el examinador. Se puede observar un protocolo de corrección con la bici correspondiente en la fig 4.



HOJA DE CORRECCIÓN TEST DE DIBUJO DE LA BICICLETA

PUNTUACIONES TDB VM EDAD: EXAMINADOR: FECHA DE ADMINISTRACIÓN: NOMBRE:

ELEMENTOS BÁSICOS		1P	½P	0P
R	Ruedas y Radios.	X		
M	Manillar.	X		
S	Sillín.	X		
BSH	Barra superior horizontal.	X		
BD	Barra desde el manillar al buje de la rueda delantera.		X	
BV	Barra vertical desde el sillín hasta el plato pedales.			X
BP	Barra desde el sillín o BV al piñón de la rueda trasera.		X	
BT	BD hasta el plato de los pedales.			X
BC	Barra desde plato de los pedales hasta piñón trasero.		X	
P	Pedales.	X		
C	Cadena.			X
PL	Plato.			X
PI	Piñón y buje		X	
F	Frenos situados en el manillar.			X
CT	Cable de transmisión de los frenos.			X
Z	Zapatas situadas en las ruedas	X		
LA	Luz anterior.			X
PT	PUNTUACIÓN TOTAL: Máximo 17 p.		8	

ELEMENTOS ACCESORIOS: Elemento presente y claramente reconocible.	
Luz posterior.	
Timbre o bocina.	
Cesta delantera/ trasera.	
Bomba y soporte.	
Botella y soporte.	
Cubiertas.	X
Reflectores.	
Cesta portabebés.	
Pata de apoyo.	
Guardabarros.	
Otros.	
PT: PUNTUACIÓN TOTAL: Máximo 1p	0,5

	CONEXIONES	4p	3p	2p	1p	1/2p	0p
A	Manillar – BD – Buje rueda delantera					X	
B1	Cuadro 1: BD o BT – BSH –BV – BP. – Pi trasero.					X	
B2	Cuadro 2: BD – BT – PI - BC – Pi trasero.						X
C	Plato y pedales / cadena - Pi rueda trasera.						X
D	F – CT (desde ambos frenos) – Z(ambas ruedas)						X
PT	PUNTUACIÓN TOTAL: Máximo 15 p					1	

Total 9,5

Fig 4. Protocolo de corrección de TDB de la bicicleta adjunta

Los resultados obtenidos tras realizar los análisis estadísticos pertinentes, señalan que el TDB se muestra como un test válido y fiable en la muestra estudiada.

Respecto a los datos de validez del TDB señalar que el proceso de construcción del Test: Diseño, estructuración y definición de los ítems que lo componen, junto con las normas de corrección y sistema de puntuación se llevó a cabo con la colaboración de expertos en el tema, garantizando la validez de contenido del instrumento. Los datos obtenidos al analizar las correlaciones entre el rendimiento del TDB y el test de contraste (RCF) muestran altas correlaciones entre ambas medidas (=.50), siendo mayores con la modalidad de memoria. Asegurando así, la validez convergente del TDB. Las claras diferencias encontradas en los dos grupos de edades estudiados presentes en ambas categorías del TDB avalan la validez de criterio. En el estudio y análisis de la fiabilidad del TDB hay que señalar que en el análisis de los ítems que componen el TDB se obtienen un alfa de Cronbach > .80 en todos los elementos. Se puede ver en las tablas siguientes tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2. Análisis de fiabilidad de los ítems.

Media de la escala si se elimina el elemento		Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ruedas 7,3022		9,283	,411	,822
Manillar	7,3285	9,582	,163	,832
Sillín	7,2818	9,283	,380	,823
Barra superior horizontal	7,3273	9,373	,256	,829
Barra delantera	7,5420	8,875	,583	,814
Barra vertical	7,7650	8,564	,498	,816
Barra posterior	7,6115	8,866	,487	,817
Barra transversal	7,8441	8,379	,542	,813
Barra plato piñón	7,9940	8,938	,401	,822
Pedales	7,7338	8,615	,467	,818
Cadena	7,8070	8,134	,622	,807
Plato	7,7662	8,025	,630	,806
Piñones	7,6571	8,568	,475	,818
Frenos	7,8801	8,633	,411	,823
Cables	8,1139	9,295	,390	,823
Zapatas	8,1019	9,232	,369	,824
Luz anterior	8,1091	9,615	,143	,833
1.A	3,3357	9,619	,702	,699
2.B	2,5552	6,638	,648	,709
3. B´	3,6631	8,436	,587	,715
4.C	3,5324	8,115	,649	,691
5.D	4,2326	12,538	,294	,802

Los datos obtenidos al comparar entre las dos categorías que componen el test, elementos básicos y elementos funcionales, muestran correlaciones significativas entre ambas, destacando una potente relación entre la categoría de elementos estructurales y funcionales, obteniendo valores superiores a .85. Observando los dos grupos de edades estudiados (edad de 6 a 11 años y de 12 a 20 años) se encuentran diferencias a favor del grupo de más edad. Desde el punto de vista evolutivo las categorías del test, muestran correlaciones buenas con la edad. Así, los resultados obtenidos sugieren

una marcada relación significativa y directamente proporcional entre la edad y la subcategoría de elementos básicos y las conexiones (>.60). Se pueden ver en la tabla 3.

Tabla 3. Puntuaciones medias TDB por grupos de edad

	Puntuaciones medias TDB		
	Elementos Estructurales	**Elementos Funcionales**	**Global**
Grupo 6-11 años	6,4	2,34	9,0051
Grupo 12-20 años	9,72	6,08	16,1937

Analizando estos datos según el nivel escolar encontramos que se verifica la relación directamente proporcional entre las puntuaciones y los cursos. Se pueden observar en la fig 5

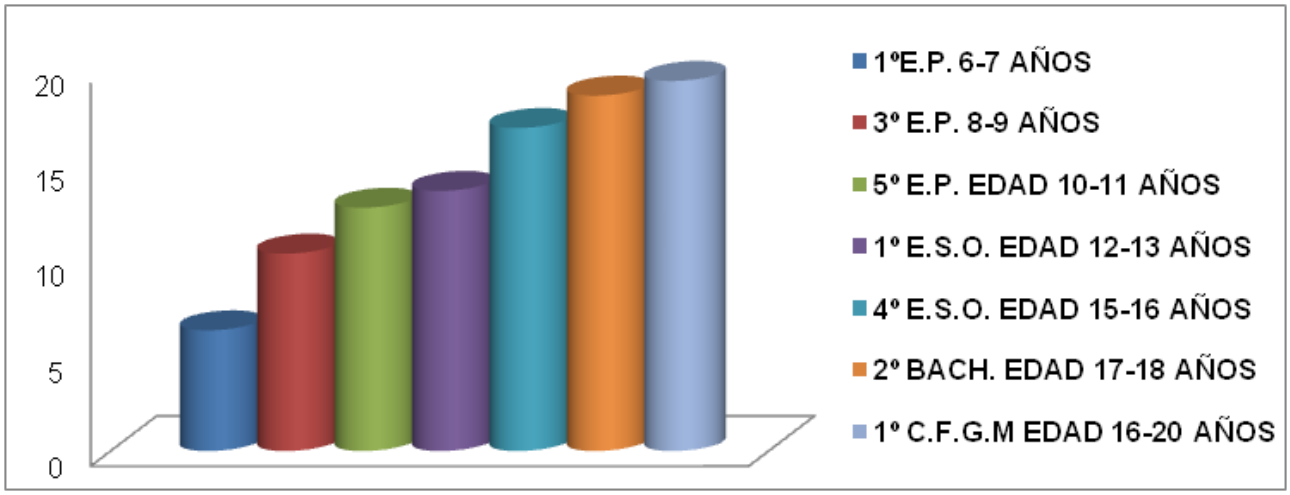


Fig. 5. Puntuaciones TDB según curso/edad.

Los datos obtenidos en el análisis de la fiabilidad inter – examinadores muestran valores del CCI superiores a .90 en las puntuaciones totales de la prueba y en la categoría de elementos estructurales (,958) y valores superiores a 0.80 en la categoría de elementos funcionales. Como se puede observar en la tabla 4 los datos referentes a las puntuaciones totales

Tabla 4. Fiabilidad inter-examminadores. Puntuaciones totales CCI

	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
	Límite inferior	Límite superior	Valor	g11	gl2	Sig.	Límite inferior
Medidas individuales	,747(b)	,585	,861	28,387	29	145	,000
Medidas promedio	,946	,894	,974	28,387	29	145	,000

6. Conclusiones y Discusion

el TDB con su propuesta de puntuación y corrección del dibujo de la bicicleta, se muestra como una herramienta valida y fiable para la evaluación de las habilidades viso-constructivas en niños y adolescentes, en la muestra estudiada. La estructura propuesta en dos categorías del TDB, permite discriminar ejecuciones en relación a la edad, en la muestra estudiada y dividida en dos grupos de edades, observándose una clara progresión respecto a la edad y por tanto mostrándose como un test evolutivo en la muestra estudiada. Se podría destacar que el TDB incluye dos sub-test que se muestran cada uno de ellos más efectivo en cada grupo de edad, de modo que la categoría de elementos básicos-estructurales es más discriminativa en el subgrupo de menor edad (6-12 años) y la categoría correspondiente a los elementos funcionales es más discriminativa que la anterior en el grupo de mayor edad 12-20 años, como por otro lado era de esperar y era una de las hipótesis de partida al iniciar la elaboración del test.

En conclusión se propone el TDB como una prueba más a integrar en la evaluación psicopedagógica y neuropsicológica infantil.

A tenor de los resultados, sería muy interesante seguir investigando en la utilidad del TDB para detectar a niños con dificultades de distinta índole, centrándonos en trastornos que muestren dificultades en las tareas constructivas, como el síndrome de Williams, el trastorno de espectro autista y S Asperger (TEA) y el déficit de atención/hiperactividad (TDAH). Así como investigar en el diseño y estudio de un sistema de valoración cualitativa del dibujo de la bicicleta donde se estudien aspectos como la Gestalt y la creatividad. Otra propuesta de interés hacia el futuro que estamos dispuestos a iniciar es indagar en su valor como test de madurez.

Este test aportaría, a diferencia del de Cannoni et al. 2014 un enfoque inclusivo, más allá de su valor como test breve de detección precoz. Permitiría valorar la eficacia de intervenciones educativas y clínicas en poblaciones con dificultades viso-constructivas, de memoria viso-espacial o funciones ejecutivas y/o de integración ya que se podría observar y medir la evolución mediante aplicaciones

sucesivas de la prueba inicial. En contraste con las aportaciones de Greenberg et al se puede usar a nivel educativo permitiendo adaptar estrategias para mejorar estas habilidades en la escuela ordinaria.

Referencias

Cannoni, E., Di Norcia, A., Bombi, A.S., Di Giunta, L. (2014). The Bicycle Drawing Test: Wat Does It Measure in Developmentally Typical Children? *Assesment. October 20.* doi: 1073191114555338.

Cohen, M. J., Riccio, C. A., Kibby, M.Y., & Edmonds, J.E. (2000). Developmental progression of clock face drawing in children. *Child Neuropsychology, 6*, 64-76.

Del Giudice, E., Grossi, D., Angelini, R., Crisanti, A.F., Latte, F., Fragassi, N. Trojano, L. (2000). Spatial cognition. I Development of drawing-related (visuospatial and constructional) abilities in preschool and early school years. *Brain and Development*, *22*(6), 362-367. doi: 10.1016/S0387-7604(00)00158-3.

Greenberg, G. D., Rodriguez, N. M., & Sesta, J. J. (1994). Revised scoring, reliability, and validity investigations of Piaget's Bicycle Drawing Test. *Assessment, 1(1), 89–101*. doi: 10.1177/1073191194001001012.

Lange-Küttner, Ch. (2014 a). Do drawing stages really exist? Children's early mapping of perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol 8(2), 168- 182.

La Femina F., Senese V.P., Grossi D., Venuti, P. (2009). A battery for the assessment of visuo-spatial abilities involved in drawing tasks. *Clin Neuropsychol.,*23(4), 691- 714. doi: 10.1080/13854040802572426

Lange-Küttner, Ch. (2014 a). Do drawing stages really exist? Children's early mapping of perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol 8(2), 168- 182.

Lezak, M.D. (1983). *Neuropsychological assessment.* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Luquet, G.H. (1927). *El dibujo infantil*. (1ª reimpr. De la 1ª ed traducida 1981 de la ed. de Jacques Depouilly). Barcelona: Ed Médica y Técnica

Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis Machon.

Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Madrid: Cátedra. Marr, D.

Osterrieth, P.A. (1944). Le test de copie d`une figure complexe. *Archives de Psychologie, 30, 206-356.*

Pascual-Pascual, S.I. (2000). *Evaluación de la madurez para el dibujo en la infancia. Desarrollo y validación de un test grafomotor* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad autónoma de Madrid.

Piaget, J. (1927). Le mécanisme des bicyclettes. En: Piaget, J. et dix-sept collaborateurs. *La causalité physique chez l'enfant.* (223-240). Paris: Felix Alcau. Recuperado en:http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP27_caus_phys_intro_et_ chap.pdf .

Rey, A. (2003). *Rey: Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas: Manual* (8ª. ed.). Madrid: TEA.

Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión.* Bilbao: Carena

Trojano, L., Grossi, D. & Flash, T. (2009). Cognitive neuroscience of drawing: Contributions of neuropsychological, experimental and neurofunctional studies. *Cortex, 45 (3), 269–277.* doi:10.1016/j.cortex.2008.11.015.

Van Sommers, P. (1989). A system for drawing and drawing-related neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology, 6(2)*,117-164.

Vygotskii, L.S. & Luria, A. R. (1984 /2007) *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.* Fund. Infancia y Aprendizaje.

Wallon, P., Cambier, A., Engelhart, D. (1999). *El dibujo del niño.* Madrid: Siglo XXI.

Widlocher, D. (1982). *Los dibujos de los niños, Bases para una interpretación psicológica.* Barcelona: Herder.

Winner, E. (2006). Development in the arts: Music and drawing. In W. Damon (Ed.), Handbook of Child Psychology, *vol. 2 Cognitive Language and Perceptual Development*, R. Siegler & D. Kuhn, volume editors (pp. 859-904). NY: Wiley

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

O mal-estar discente numa escola do outro século – Olhares de Alunos

Carla Baptista[1], José Matias Alves [2]

[1] *Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, professora de Português do 3º CEB e do Ensino Secundário (Portugal)*

[2] *Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (Portugal)*

baptistacarla@gmail.com, matiasalvesucp.porto@gmail.com

Resumo

O objetivo desta comunicação é compreender as perceções dos alunos, referenciados como tendo um nível elevado de sucesso académico, sobre o(s) sentido (s) do seu processo de escolarização. Procura analisar-se de que forma este processo será uma resposta às expetativas, sonhos e necessidades dos jovens. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo no âmbito do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Encarando a realidade escolar como uma realidade complexa que exige uma análise em diferentes ângulos, esta investigação problematiza os desafios que se colocam atualmente às escolas através da voz dos alunos. Os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana do centro do Porto, junto de vinte e um alunos (três grupos de sete alunos - 9º, 10º e 12º anos), ao longo do 3º período do ano letivo 2014/2015, através da técnica *focus group*. Foram realizados três focus group com a duração média individual de 2h00m. Os dados recolhidos e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, não podendo embora ser generalizáveis, permitem-nos concluir que, no caso estudado, o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer e é perspetivada uma falta de sentido nas práticas escolares vivenciadas pelos alunos. Os discentes apresentam uma visão de uma gramática escolar que não deveria já existir, marcando negativamente a sua vivência escolar nas dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor. No que diz respeito à escola como locus de socialização, a visão é mais positiva e mais equilibrada.

Palavras-chave: Voz dos alunos; perceções dos alunos; sentido(s) da escola

Abstract

This communication is based on the purpose of trying to understand the perceptions and experiences of students with a high level of academic success, about the meaning of their education process. We seek to assay how this process is a response to expectations, dreams and needs of young people. It is, therefore, an exploratory, descriptive and interpretive study within the qualitative paradigm intending to portray students' vision and school experiences. Facing the school reality as a complex reality that requires an analysis at different angles, this research discusses the challenges that schools are currently facing through the voice of the students. The data was collected in an urban high school in the center of Oporto, from twenty and one students (three groups of seven students - 9th, 10th and 12th grade), during the third term of 2014/2015 school year, using the focus group research technique. We conducted three focus groups with individual average duration of 2h00m. The collected and analyzed data in this study, although it may not be generalizable, allow us to conclude that, in the studied case, the process of schooling reveals serious shortcomings in its course and it is perceived a lack of direction in school practices experienced by students. The students reveal a vision of a *school grammar* that should no longer exist, which marks negatively their school experience in the dimensions related to the lesson, to the assessment and to the teacher. As regards the school as *socializing locus*, the view is more positive and balanced.

Keywords: pupil's voice; pupils' perceptions; meaning(s) of school

1. Enquadramento Concetual e Teórico

Vivemos tempos de uma acelerada transição cultural e social. A globalização, a sociedade da informação, do conhecimento (Hargreaves, 2003), as novas tecnologias da comunicação, o desencanto com a escola (que tende a gerar a falta de legitimidade, como refere Canário, 2005), em resultado das mudanças que afetaram os setores económico, político e social nos últimos vinte e cinco anos do século XX, vieram mudar os interesses que a sociedade tem na educação, mudar o cânone da cultura reconhecida como pertinente.

Eis-nos, então, chegados à *crise da educação*, à *crise da escola*, à falta de sentido nos sistemas escolares atuais (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995a, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997). Canário (2005) considera mais pertinente o conceito de *mutação* do que o de *crise*, por aquele remeter para mudanças e problemas de caráter estrutural. Na esteira do mesmo autor, estas mutações sofridas pela escola provocaram as contradições estruturais e os paradoxos em que a escola hoje vive.

Perante um presente profundamente complexo e um futuro incerto, muitos investigadores pensam, refletem, interrogam-se sobre a eficiência dos modelos escolares institucionalizados. Os

debates sobre a escola, sobre a sua eficácia, sobre a sua finalidade, sobre a sua funcionalidade têm apresentado, genericamente, nas últimas décadas uma argumentação baseada na insatisfação, num mal-estar, demonstrando-se que o sistema escolar está obsoleto, desatualizado, sendo latente a sua reestruturação (Elmore, 2012; Hargreaves e Shirley, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2012; Hargreaves, 2003; Canário, 2005). Nas últimas décadas, os estudos baseados no interesse em ouvir, consultar os alunos, têm aumentado significativamente, demonstrando-se a importância e a pertinência em ouvir o que os discentes têm a dizer acerca da aprendizagem e do ensino escolares (Rudduck e Flutter, 2000, 2004; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; Fullan, 2007; Amado, 2007; Ghaziani, 2008; Morgan, 2009; Teixeira, 2010). O aluno será, então, um elemento interventivo, a par dos professores e investigadores, no processo de análise e de reflexão sobre a escola, bem como no seu processo de melhoria (Levin, 2000; Fielding, 2001; Rudduck e Flutter, 2004; Mitra, 2004; Cook-Sather, 2002, 2006; Fullan, 2007).

2. Metodologia da Investigação

O estudo realizado incide sobre as perceções e as experiências de alunos do ensino básico e do ensino secundário sobre as suas vivências e experiências escolares. Sabemos pouco sobre o que os bons alunos (com resultados académicos excelentes) pensam sobre a escola, sobre o seu processo de escolarização. Esta ignorância foi a nossa motivação maior e a área de investigação escolhida.

Com a investigação realizada, pretendemos dar resposta à seguinte questão: *Que sentido(s) encontrarão os alunos no processo de escolarização?* Este estudo entra, assim, no mundo pessoal dos participantes, dando voz aos alunos, normalmente ignorados nas decisões relativas ao processo de escolarização (nos diferentes níveis: sala de aula; escola; ministério da educação), captando-se, assim, a realidade tal como a veem e vivem.

Deste modo, optou-se e desenvolveu-se um estudo descritivo, interpretativo e exploratório dentro do paradigma qualitativo, uma vez que se pretende, então, retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Ora, para melhor entendermos a perceção dos alunos sobre a escola, sobre o processo de escolarização, formulamos algumas subquestões: Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam... a escola em geral?; as práticas curriculares em sala de aula?; o processo de avaliação?; a figura do professor?; as práticas escolares extra-aula?; as relações sociais e clima da escola?.

Para analisarmos as perceções e experiências dos alunos sobre a escola, focamos a nossa investigação numa análise exaustiva de testemunhos orais dos alunos, dados estes recolhidos através da técnica *focus group*. Os dados foram recolhidos junto de alunos dos 9º, 10º e 12º anos. A escola em que se recolheram os dados foi uma escola secundária urbana no centro do concelho do Porto. A

amostra é constituída, então, por três grupos de sete alunos, pertencendo cada grupo a um diferente nível de escolaridade (9º ano, 10º ano e 12º ano). Os alunos foram selecionados a partir do critério - obtenção de resultados académicos escolares ótimos no final do 2º período do ano letivo 2014/2015 (média de 5, no ensino básico; média igual ou superior a 18, no ensino secundário). Muito se debate sobre o insucesso escolar, no entanto, a finalidade deste estudo baseou-se em perceber que sentido(s) os alunos com elevado sucesso académico veem no seu processo escolar.

3. Resultados

Pelo ponto de vista dos alunos, parece ser possível afirmar-se que o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer, havendo manifestações regulares de uma visão que parece apontar para uma falta de sentido nas práticas escolares por eles vivenciadas. Os sujeitos apresentam uma visão tendencialmente negativa das dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor, manifestando uma visão mais equilibrada da escola em geral. Para melhor compreendermos a visão dos alunos sobre o processo de escolarização, foram colocadas subquestões, algumas das quais retomamos, aqui, de seguida:

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam a escola em geral?

Um pouco mais de metade dos alunos que participaram no nosso estudo apresenta uma visão positiva da escola. Um dos aspetos positivos apontados pelos alunos está associado à descrição da escola como um espaço de convívio e, portanto, como um agente de socialização, não só entre colegas, mas também entre colegas e professores. Um aluno chega mesmo a referir que não conseguiria explicar a escola sem esta vertente de relação e de convívio. Vários testemunhos referem ser a escola um espaço para se fazerem amigos. Esta visão da escola vai de encontro ao estudo de Teixeira (2010). Ligada a esta forma de ver e de sentir a escola, a relação de convívio com os amigos, os alunos referem sentir-se felizes. A felicidade na escola surge sobretudo das amizades que aí se fazem, das práticas de convivialidade, pois "É na escola, em regra nas margens do currículo prescrito, que os jovens vão podendo ser" (Alves, 2000, p.34). O outro aspeto positivo referido pelos alunos sobre a escola em geral relaciona-se com a formação humana e intelectual que aí percecionam desenvolver. Interessante será repararmos, ainda, que aliada a esta visão da escola, os alunos apresentam alguma confiança de que a escola os prepara para um futuro promissor (Teixeira, 2010), apesar de a escola viver "um tempo de incertezas" e de falta de legitimidade (Canário 2005).

Um dos aspetos negativos apontados pelos alunos do 12º ano prende-se com a visão da escola como um dispositivo de formatação, de moldagem dos jovens, através de uma unicidade educativa, de um "currículo pronto a vestir de tamanho único" (Formosinho, 1988, p. 113), de uma "uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos" (Alves, 1999a, p. 10), de uma "força normalizadora e uniformizadora da escola" (Guerra, 2002, p. 19). Interessante, ainda, salientar-se a perceção dos discentes acerca das consequências deste tipo de organização educativa. Uma escola que não dê espaço à autonomia, à liberdade, à criatividade não preparará os seus jovens para se adaptarem eficazmente no futuro, nem contribuirá para a formação de cidadãos ativos, construtores de uma sociedade melhor. Este tópico tem sido alvo de debates controversos no âmbito do conhecimento a desenvolver-se na escola. Os nossos alunos parecem defender a valorização de um "conhecimento pertinente" (Morin, 2015) e não tanto de um "conhecimento poderoso" (Young, 2007). Nesta sequência, os testemunhos da nossa investigação apresentam, também como uma característica negativa da escola, as práticas escolares que se afastam da realidade, das necessidades da sociedade, havendo uma lacuna na preparação dos jovens relativa à participação cívica e enfatizando-se as aprendizagens teóricas em detrimento das práticas e úteis. O estudo levado a cabo por Teixeira (2010) apresenta uma idêntica visão dos alunos ali auscultados, referindo-se o desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho.

Esta forma de ver a escola afastada dos interesses, das necessidades dos jovens, afastada do que vai acontecendo no dia-a-dia, como se fechada numa redoma estivesse, contribui, entre outros fatores, para a crescente "crise da escola", a falta de sentido nos sistemas atuais escolares (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995a, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997).

Percecionado igualmente como negativo, surge o "ofício do aluno" (Perrenoud, 1995a) na escola, sendo considerado pelos alunos como rígido, excessivo, totalitário. Vários foram os testemunhos dos alunos que se referiram à escola com esta perspetiva de obrigatoriedade, de trabalho excessivo, cansativo, de muitas horas seguidas, sem tempo para si ou para a família. Esta forma de sentir a escola parece remeter para uma visão dos alunos como reféns de uma ordem absurda (Alves, 2000). Como consequência destes aspetos negativos, os alunos associam à escola sentimentos de insatisfação, desmotivação, cansaço e desilusão.

No ponto de vista dos alunos, uma boa escola deverá desenvolver uma organização do trabalho escolar que respeite as diferenças dos alunos. No seguimento destas reflexões dos discentes, pudemos concluir que os grupos de alunos compostos a partir do critério da heterogeneidade trará vantagens significativas ao processo de aprendizagem, a saber: os alunos desenvolvem o valor da cooperação e de interajuda; os alunos ensinam colegas num momento, aprendem com outros noutros momentos, num ambiente de igualdade, de respeito e de valorização das diferenças; os alunos desenvolvem a competência de comunicação e de partilha.

Por outro lado, conclui-se que a escola não aplica dispositivos de diferenciação, mas antes dispositivos didáticos rígidos pensados para um *aluno médio*, num continuado paradigma das *escolas de massas*, o que tem contribuído para a desigualdade no sucesso escolar (Perrenoud, 1995a; 2000; Formosinho, 1997; Roldão, 2015). Reconhecem, ainda, os discentes que a escola parece contribuir para o seu sucesso académico, revelando, no entanto, também, que os resultados que alcançam se devem ao investimento pessoal e não tanto à escola. Isto porque, segundo os discentes, a escola não consegue assegurar bons professores em todas as aulas. Ter bons ou maus professores é uma questão de sorte ou de azar, referem os alunos, como se de uma *lotaria* se tratasse. Esta situação, não aceitável num sistema escolar público, evidencia que a escola não garante a igualdade de oportunidades dos jovens portugueses no acesso e sucesso escolares, não se assegurando, assim, a prestação do serviço público da escola.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam as práticas curriculares em sala de aula?

Quase todos os alunos participantes no nosso estudo demonstram uma visão negativa acerca das práticas letivas que ocorrem em sala de aula. Um dos aspetos negativos está associado ao facto de as aulas serem geralmente orientadas sob pressão de *cumprimento* de programa, o que acarreta um desfasamento entre aprendizagem dos alunos e prática letiva do professor. Interessa *cumprir* o programa, *dar o livro* todo, "não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve" (Campos, 2007, p. 53).

Contribuindo para a visão negativa da aula, os alunos apontam, igualmente, o facto de a organização escolar estar centrada na noção de turma e não de aluno. Esta forma de organização implica injustiça e desigualdade no processo de aprendizagem, "(...) quem souber, sabe e safa-se na vida, e quem não souber, soubesse" (10B). As opiniões dos alunos participantes no nosso estudo parecem indiciar o que defende Cabral (2013): a manutenção da *gramática escolar*, instrumento da *escola de massas*, não parece assegurar uma escola de sucesso para todos. As aulas são *dadas* em função das turmas e não dos alunos, devendo ser estes o centro da intenção educativa. Por outro lado, são destacadas também como desperdiçadas e pouco rentáveis as aulas em que o aluno mantém um papel passivo, aparentemente recetor. E enquanto alunos "estão na lua", "morrem de tédio" ou "estão todos a falar, não ligam", o processo de aprendizagem dos alunos, que deveria ser a missão central da escola, parece aqui ser uma *personagem secundária* no *teatro* em que se transforma o sistema escolar, longe de um adequado ambiente de aprendizagem.

Por outro lado, o ofício do professor parece exercer-se, aqui, de uma forma bizarra, absurda: o professor continua a cumprir o seu *papel* de professor no palco do teatro em que se transforma a sala de aula, ainda que o seu *público* já só lá esteja por obrigação legal e institucional; o professor *faz de conta* que ensina e o aluno *faz de conta* que aprende. De destacar, também, que os alunos referem não conseguir distinguir *aula* de *professor*, sendo que o professor é considerado como o elemento fundamental. As opiniões dos alunos apontam para uma associação entre a prestação do professor e a aprendizagem, sendo que aquela influencia a motivação dos alunos, o ambiente da aula e o sucesso escolar. Vários autores têm feito referência ao "efeito do professor", sendo este extremamente significativo no processo de aprendizagem (Marzano, 2005; Alves at al., 2014; Azevedo, 2014; Formosinho, 1988). Interessante será, por outro lado, repararmos que os alunos parecem reivindicar um papel ativo (aulas práticas, cooperação entre colegas, intervenção dos alunos) em sala de aula, referindo que sentem que as aulas assim são mais profícuas, sendo todavia muito pouco frequentes. Estes dados parecem indiciar a importância e a necessidade de metodologias ativas e interventivas.

No que concerne à *voz do aluno* na aula, manifestam a opinião de que a quase totalidade dos professores não ouve os alunos. Estes percecionam que a sua *voz* na sala de aula apresenta um papel passivo, demonstrando que consideram importante que as suas opiniões sejam ouvidas e que gostariam de ter oportunidades de, na escola, poderem expressar os seus pontos de vista. De registar que uma percentagem significativa de testemunhos aponta para um sentimento de receio em opinar em contexto de sala de aula, tentando os alunos evitar represálias. As práticas de sala de aula não contemplam geralmente formas de dar *voz* aos alunos, nem de os envolver nas decisões tomadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Apenas uma pequena percentagem de testemunhos partilha a ideia de que alguns professores dão *voz* aos alunos em aula. Os testemunhos parecem indiciar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar ativamente nos processos de melhoria das escolas, como concluíram, também, Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004) e Teixeira (2010). Será relevante, ainda, referir-se que vários alunos participantes na nossa pesquisa defendem que seria fulcral haver mecanismos de avaliação dos professores envolvendo a perspetiva dos discentes. A partir do nosso estudo, parece ser plausível afirmar que os alunos percecionam esta questão da *voz* do aluno em aula como uma área muito negativa da escola, pelo que deverá ser talvez uma prioridade de reflexão por parte de professores e outros agentes educativos. Vários são já os estudos que remetem para as fortes vantagens no processo de auscultação dos alunos no processo de melhoria dos sistemas escolares (Rudduck e Flutter, 2000, 2004; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; Fullan, 2007; Amado, 2007; Ghaziani, 2008; Morgan, 2009; Teixeira, 2010), nomeadamente no desenvolvimento de uma prática profissional docente assente na "reflexão na, pela e sobre a ação" (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 117).

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam o processo de avaliação?

Os alunos percecionam a avaliação como sendo realizada essencialmente pelos resultados dos testes escritos, sejam eles testes em sala de aula ou exames nacionais, ainda que haja uma pequena referência ao facto de a participação dos alunos em aula também ser avaliada. Fica, todavia, clara a visão da importância que é dada aos testes escritos, em detrimento de atitudes de participação, de interesse em aula, apontando-se também que os testes são o centro da ação educativa, não o devendo ser. As opiniões dos alunos poderão indiciar que parecem continuar a prevalecer os testes/exames escritos enquanto instrumento de avaliação privilegiado nas nossas escolas, como apontaram, também, Cabral (2013) e Alves (2008b). Pertinente será, também, destacar-se que testemunhos apontam para a ideia de que o processo de avaliação não se centra na pessoa, mas antes na categoria social criada, o aluno (Canário, 2005). Ainda sobre a avaliação, vários testemunhos apontam para a ideia de que a ação pedagógica se centra quase exclusivamente no processo de avaliação, o que sentem ser muito negativo.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam a figura do professor?

Numa visão positiva acerca dos professores, os alunos descrevem atitudes de empenho, muito dedicados à ação pedagógica, bem como interessados pela aprendizagem dos alunos, mostrando desejo de ajudar, apoiar os alunos. Por outro lado, são também descritos professores que valorizam a dimensão afetiva e pessoal na relação com os alunos, que se preocupam, que dão conselhos, valorizando os valores humanos e a conduta dos discentes. Através dos testemunhos, será plausível afirmar-se que os professores que aplicam, em sala de aula, técnicas pedagógicas ativas, com atitudes tranquilas e naturais, marcam mais positivamente os alunos.

A visão negativa do professor está relacionada com disposições de cansaço, desmotivação, falta de gosto na prática docente e desinteresse para com os alunos e para com as ações pedagógicas. Outra característica negativa de alguns professores é a não valorização da dimensão pessoal e afetiva na relação com os alunos, estando os professores centrados em formar *alunos* e não tanto em formar *pessoas*. Testemunhos de alunos indicam, também, que alguns professores apresentam uma atitude antipática, rude, causando um ambiente estranho, o que não agrada aos alunos. Alguns discentes consideram, ainda, desrespeitoso que haja professores que não saibam os nomes dos seus alunos. Os testemunhos parecem apontar para a ideia de que o sistema escolar centraliza as suas ações na valorização do intelectual, não tendo em conta os afetos, os sentimentos, as emoções (Guerra, 2006). Alves afirma que se deverá "reinventar a escola para redescobrir as pessoas" (Alves, 2010, p. 67). Perrenoud (1995a, p. 36) refere que as estratégias que caracterizam hoje os sistemas escolares "não garantem a felicidade e a realização pessoal" dos alunos (id. ibid., p. 36).

Um outro aspeto referido pelos alunos foi o facto de os discentes considerarem negativo os professores centrarem a sua prática letiva na mera apresentação, transmissão de conteúdos, sem a preocupação de verificar se os alunos estão a perceber e a aprender. Esta ambiguidade, uma escola que não assegura e não se responsabiliza pela aprendizagem de todos os seus alunos (num ambiente de escolarização da total população infantil e juvenil, heterogénea naturalmente, pois proveniente de uma sociedade heterogénea), contribui, portanto, para uma visão da escola com défice de sentido, obsoleta, absurda, necessitando de reestruturação (Elmore, 2012; Hargreaves e Shirley, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2015; Hargreaves, 2003; Canário, 2005).

4. Conclusões

As palavras dos alunos, a reflexão sobre a sua interpretação e a discussão contribuíram para o processo de produção de conhecimento. Os diversos enfoques permitiram-nos desenvolver ideias nucleares que poderão, eventualmente, servir de referência para (re)pensar as organizações educativas. Destacamos, num esforço de síntese dos tópicos mais importantes, as ideias-chave que se seguem.

4.1 O lado obscuro da escola

A escola está a transformar-se numa arena opressiva donde a vida se parece exilar. E onde, apesar de tudo, as pessoas dos alunos resistem reivindicando e criando laços de humanidade. A escola, sob a *pressão* da performatividade, dos exames, dos resultados, dos rankings, do cumprimento do programa, das metas, está, progressivamente, a transformar-se no teatro do absurdo: o que importa é o professor dar a matéria toda, cumprir o programa, preparar para a prova final/exame e não tanto assegurar-se se cada aluno está a aprender e a evoluir nas melhores condições; o que importa é que a escola tenha professores dentro das salas de aula (se cumprem estes a sua função com qualidade e cuidado caberá à sorte ou azar, num processo de lotaria); o que importa é que professores e turmas estejam encaixados em sintonia num rol de horários e salas (independentemente da reflexão sobre os benefícios de uma outra forma de organizar o tempo e o espaço na escola); o que importa é que a escola melhore a sua posição nos rankings (ainda que à custa da igualdade de oportunidades de todos os alunos, à custa de ambientes de aprendizagem humanizados, tranquilos, com sentido para os alunos).

Esta forma violenta e com défice de sentido de se fazer escola (Perrenoud, 1995; Canário, 2005; Alves, 2008b, 2010, 2015; Guerra, 2002, 2004) perpetua-se num esforço de sobrevivência das escolas até porque, como refere Guerra (2002), "a segurança da sua perpetuação como instituição social

necessária fazem com que as questões sobre a essência da sua tarefa se diluam ou se simplifiquem nas preocupações sobre os sucessos académicos. A função deve continuar, tal como no teatro, mais em benefício dos actores do que do público" (Guerra, 2002, p. 18). Alves (2008b), a partir de metáforas que vai buscar a Habermas, realça que o mundo-da-vida "acaba por ser sobredeterminado pelo mundo-dos-sistemas. E no mundo-dos-sistemas o que mais ordena são as estruturas, as normas, as aparências, o brilho das superfícies, as médias, os ratios, a legitimação política" (pp. 280, 281).

4.2 Uma organização escolar anacrónica

A gramática escolar (Tyack e Tobin, 1994) atual da organização escolar é anacrónica, persistindo, no entanto, como uma sobrevivência do passado, determinando profundamente o processo de escolarização e os seus sentidos (Barroso 2001, Canário, 2005; Alves, 2008; Cabral, 2013). Efetivamente, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução (divisão do tempo e espaço escolares; nivelamento de alunos e sua distribuição por turma; compartimentação do conhecimento em disciplinas) mantiveram-se inalteradas aquando da massificação do ensino da segunda metade do século XX, com a ilusão de que, assim, se poderia ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (Perrenoud, 2000). A uniformidade de processos pedagógicos e institucionais foi, e continua a ser, a resposta dada a uma realidade social escolar caracterizada pela heterogeneidade e pluralidade. Esta situação impede o cumprimento do serviço público de uma escola igualitária, libertadora e democrática, por não estar a conseguir responder à diversidade, à vida dos alunos. A preocupação central deverá estar "ao serviço do desenvolvimento pessoal, social, profissional e de uma maior igualdade de oportunidades, não apenas de acesso, mas também de frequência, mas também de sucesso, mas também de vida." (Alves, 2008b, pp. 285-286).

A contínua e persistente existência, ao longo das últimas décadas, de modelos escolares uniformes, estanques, de massificação, nos quais a organização assenta na imagem de um aluno médio abstrato associado à noção turma poderá ser compreendida através de duas lentes: (a) a perpetuação de uma lógica de ação burocrática nas escolas (hierarquia de autoridade, superioridade técnica, cumprimento de inumerosas regras e regulamentos, entre outros), não proporcionando espaços de reflexão, colaboração, de autonomia e responsabilidade; (b) a ambiguidade que caracteriza a escola, apresentando-se como um espaço, ao mesmo tempo, de não obediência, o cariz normativo nem sempre é sinónimo de ações em conformidade (Lima, 1992). Sendo a escola um sistema debilmente articulado, "loosely coupled system", as grandes mudanças serão muito difíceis de implementar, gerir e/ ou manter (Weick, 1982; Elmore, 2000).

As alterações relacionadas com a organização da escola "só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho cooperativo entre os professores, que lhes permitam refletir e agir

conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o compromisso de cada um pela aprendizagem de todos" (Cabral, 2013, p. 391), seguindo o "princípio da transformação estruturante" (Roldão, 2015, p. 17).

4.3 A passividade a que são remetidos os alunos nas aulas

Permanecem como privilegiados, nas escolas, modelos pedagógicos tradicionais de instrução, centrando-se as práticas escolares em "metodologias apresentativas/enunciativas" (Roldão, 2015, p.13), cabendo ao aluno o lugar do morto (Houssaye, 2000). Os dados recolhidos na nossa investigação apontam, efetivamente, para a prevalência de práticas escolares em que aos alunos cabe um papel passivo, de recetores, não sendo regularmente interpelados em situações de aprendizagem desafiantes.

Esta situação contribui profundamente para a desmotivação, o desinteresse e a apatia dos alunos nas aulas. Os modos de ensinar mais participativos, mais ativos, que valorizem a possibilidade de os alunos se afirmarem como construtores de conhecimentos e autores do seu processo de crescimento (académico, social, humano), numa relação de liberdade e de responsabilidade cooperativa, serão fundamentais para o sentido e a legitimidade da escola (Canário, 2005; Perrenoud, 1995a; Alves et al., 2014). Os alunos parecem reivindicar esta outra escola, referindo que aprendem mais, melhor e se sentem mais felizes em ambientes de aprendizagem ativos.

4.4 A pessoa oculta no aluno

Apesar do desencanto dos alunos pelo processo de escolarização, é notória nos discentes uma energia positiva, construtiva, bem como uma vontade em participar na melhoria e na construção de uma nova forma de aprender, uma nova forma de se fazer escola, uma nova forma de se viver a escola. Há pois que (re)descobrir a pessoa que mora no aluno, reinventando a escola (Aves, 2010).

O nosso estudo ajudou-nos a perceber que o sistema escolar centraliza as suas ações na valorização do intelectual, não tendo em conta os afetos, os sentimentos, as emoções (Guerra, 2006). Perrenoud (1995a) refere que "explicitadas as necessidades pessoais, analisadas as diferenças, redefinidos os papéis e estruturas para ter em conta as pessoas, só pode torná-las menos frustradas e agressivas, mais interessadas e mais participativas" (p. 36), de forma a podermos garantir a felicidade e a realização pessoal dos alunos. Canário (2005, p.88) defende que, historicamente, a escola, como requisito prévio da aprendizagem, transformou as crianças e os jovens em alunos, todavia "(...) construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade."

Os testemunhos dos discentes que participaram no nosso estudo parecem indiciar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar ativamente nos processos de melhoria das escolas, como concluíram, também, Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004) e Teixeira (2010).

4.5 Professor prisioneiro na alienação do trabalho escolar

O desempenho dos professores apresenta-se, tendencialmente, nas escolas como burocrático, funcionalista, vassálico, proletário.

Mas, como afirma Canário (2005, p. 76), "a alienação do trabalho escolar só pode ser superada de forma simultânea para professores e alunos, o que implica que ambos se assumam como autores", sendo que a questão central das escolas deverá responder ao problema "como é que as escolas podem ser locais onde professores e alunos (...) formem comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo".

Dever-se-á desenvolver, assim, uma profissionalidade docente assente numa maior autonomia e responsabilidade pelos resultados (Campos, 2000), construída no interior de uma "pessoalidade do professor" (Nóvoa, 2009. p. 30), em prol da qualidade da relação humana. Assim, é fundamental que os docentes se preparem para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (Nóvoa, 2009; Fullan e Hargreaves, 2001).

A partir dos dados do nosso estudo, foi possível perceber que as práticas dos docentes são fulcrais e apresentam uma profunda influência no ambiente de aprendizagem. A forma como os alunos aprendem e a sua disposição para a aprendizagem nas aulas estão relacionadas com o professor, daí designar-se como crucial o "efeito professor" (Alves et al., 2014; Azevedo, 2014; Marzano, 2005). Por outro lado, a dimensão afetiva e pessoal na relação professor-aluno apresenta-se como distintiva e fulcral na transformação da escola de fábrica para a escola das pessoas (Guerra, 2006).

4.6 Lacunas de regulação no sistema escolar

Sendo um estudo de caso e não podendo generalizar, parece possível perceber, a partir do nosso estudo, que a organização do sistema escolar não dispõe de mecanismos de prevenção, de supervisão e de regulação das suas ações educativas. O que se passa nas salas de aula, a qualidade (ou falta dela) das práticas escolares, a forma como cada aluno está a desenvolver o seu processo de escolarização não é regulado eficazmente pela organização escolar. Pelos testemunhos dos alunos, parece ser possível afirmar-se que o funcionamento (regra geral, cego e invisível) da referida organização surge como algo fruto do acaso, do efeito da lotaria. Através da visão dos alunos, podemos evidenciar,

por outro lado, que o sistema de acesso à carreira docente, bem como o sistema de colocação de professores apresenta-se como insustentável e ineficaz, não assegurando a presença de bons professores nas escolas, pelo que o sistema escolar não pode garantir a qualidade mínima do ensino. Urge uma vinculação à carreira docente mais exigente e subordinada aos direitos inalienáveis dos alunos. A escola terá que ser capacitada como uma "organização aprendente" (Guerra, 2000), com capacidade para uma mudança sustentável através de capacidade interna, numa aprendizagem em rede e de colaboração entre escolas (Bolívar, 2012). Como defende Alves (2008b, p. 135), a "construção da escola justa" passará, entre outros caminhos, dispositivos e práticas, pela "autonomia e a responsabilidade profissional, organizacional e social, únicas saídas para práticas educativas contextualizadas e adequadas às pessoas concretas". O exercício máximo da autonomia, da liberdade e da responsabilidade e responsabilização dos diferentes agentes educativos, num paradigma de mais territorialização das escolas, de suporte e controlo locais, dará à escola uma visão credível, confiável, com sentido, justa.

Almejamos que as perspetivas apresentadas neste trabalho ajudem a trilhar um caminho de renovação da organização escolar atual, no pressuposto de que a reflexão do presente servirá para projetar um futuro melhor. As palavras dos alunos, entendemos, trazem únicos e profundos dados para uma profícua reflexão acerca da profissão docente, bem como das organizações educativas. Acreditamos que a análise e a urgente renovação duma realidade tão complexa e específica como a organização escolar beneficiarão profundamente com uma visão plural - a dos alunos será incontornável.

Referencias

Alerby, E. (2003). 'During the break we have fun': A study concerning pupils' experience of school. *Educational Research, 45*, 17-28.

Alves, J. M. (1999a). *A escola e as lógicas de ação – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. M. (1999b). *Crises e dilemas do ensino secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. M. (2008b). *Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas.* Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar Sobre o Desenvolvimento Humano, 1*, 67-74.

Alves, J. M. (2015). Projetos educativos municipais e administração local da educação "Malhas que o império tece". In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 142-169). Porto: Universidade Católica Editora.

Alves, J. M., & et al. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional, 14*, 173-208.

Amado, J. (2007). A voz do aluno: Um desafio e um potencial transformador. *Ciências Da Educação, 8*, 117-142.

Barroso, J. (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Eds.), *O século da escola. entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cabral, I. (2013). Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Campos, B. (2000). Professores num contexto de mudança: Profissionais do ensino em escolas autónomas. In R. Carneiro, & et al. (Eds.), *O futuro da educação em portugal. tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva* (pp. 287-311). Lisboa: DAPP, Ministério da Educação.

Campos, B. (2007). Avaliação do desempenho docente: Questões a propósito de um estudo internacional. *Avaliação De Professores. Visões e Realidades,* Lisboa. pp. 49-54.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student´s perspectives: Towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher, 31*(4), 3-14.

Cook-Sather, A. (2006). Change based on what students say: Preparing teachers for a

paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education., 9*(4), 345-358.

Elmore, R. (2012). *The futures of school reform.* [Em linha]. Disponível em: http://www.c-span.org/video/?308871-1/education-reform [Consultado em 17/11/2015]

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change, 2*, 123-141.

Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE (Ed.), *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.

Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar, 2*, 7-20.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change 4th ed.*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Ghaziani, R. (2008). Children´s voices: Raised issues for school design. *Codesign, 4*(4), 225-236.

Guerra, M. S. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos. Estratégias para uma educação de afectos*. Porto: Asa Edições.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Sage.

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.

Levin, B. (2000). Putting students at the center in education reform. *Journal of Educational Change, 1*(2), 155-172.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.

Mitra, D. (2004). The signifiance of students: Can increasing can increasing "Student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record, 106*, 651-688.

Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall. Discover the power of self-organised learning* Ted Books.

Morgan, B. (2009). I think it´s about teacher feeding off our minds, instead of us learning off them, sort of like switching the process around – pupil´s perpectives on being consulted about classroom and learning. *The Curriculum Journal, 20*(4), 389-407.

Morin, E. (Ed.). (2015). *Ensinar a viver – manifesto para mudar a educação* . Porto Alegre: Editora Sulina.

Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica, 2*(1), 133-155.

Perrenoud, P. (1995a). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools – revolutionizing education from the ground up*. Great Britain: Penguin Books.

Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional – A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 9-19). Porto: Universidade Católica Editora.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education, 30*(1), 75-89.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school – giving pupils a voice*. London: Continuum Press.

Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Teixeira, C. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expetativas futuras – um estudo com alunos do ensino secundário.* Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? . *American Educational Research Journal, 31*(3), 453-479.

Urquhart, I. (2001). 'Walking on air'? pupil voice and school choice. *Forum, 43*(2), 83-86.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade, 28*(101), 1287-1302.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Avaliação como controle do estudo: Perspetiva dos alunos

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos e Maria Palmira Alves
Universidade do Minho (Portugal)
tjcps@sapo.pt; palves@ie.uminho.pt

Resumo

As instituições escolares têm ambientes educativos muito heterogéneos, ou seja, a escola não serve todos os alunos da mesma forma e não conduz a resultados iguais. A avaliação deve ser um dispositivo gerador de sucesso e, por isso, envolver toda a comunidade educativa, designadamente, os encarregados de educação, os professores e os alunos. O objetivo é o de melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, através de uma avaliação organizada, diversificada e de elevada qualidade (Fernandes, 2008) para que todos alcancem o sucesso.

Apresentamos um estudo, realizado num agrupamento de escolas, localizado na zona Norte do país, cujos principais objetivos foram: conhecer a perspetiva de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre o modo como vivenciam a avaliação e, consequentemente, que sentido lhe atribuem; compreender se a avaliação influencia o estudo e como o influencia. O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, tendo participado no estudo dezoito alunos, que frequentavam o 3º ciclo: 9 alunos com "sucesso" escolar e 9 alunos que já tinham tido, pelo menos, uma retenção. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados revelam que não há grande divergência de opiniões entre alunos com mais ou menos "sucesso". Para os alunos, os fatores que podem interferir no seu sucesso escolar são o comportamento, as dinâmicas relacionais, o estudo, o acompanhamento familiar e o ambiente escolar. Consideram que a avaliação premeia o esforço, a dedicação e o comportamento; a avaliação controla o estudo, pois obriga a estudar.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens, Estudo, Controle.

Abstract

The educational institutions have very heterogeneous environments educational, cultural and social level, the school does not serve all students in the same way and does not lead to the same results. Evaluation should be a success generating device and, therefore, involve the whole educational community, in particular, parents and carers, teachers and students. The goal is to improve the practices of assessment of student learning through an organized evaluation, diverse and high quality, (Fernandes, 2008) for all to attain success.

We present a study conducted in a group of schools, located in the north of the country, whose main goals were to get the perspective of the pupils of the 3rd cycle of basic education on how they experience the assessment as well as its meaning; understand if assessment influences the study and how. The main data collection instrument was a semi-structured interview. The participants in the study were eighteen students attending the 3rd cycle, 9 students with good results and 9 students who had already had, at least, one retention. Data were analyzed using content analysis. The results show that there is no great difference of opinion among students about "success." For students to succeed is to have good results, that is, pass the year. Factors that may interfere with your academic success are: behavior, relational dynamics, the study, family monitoring and the environment escolar. Consider that assessment rewards the effort, dedication and behavior; evaluation controls the study, because it complains to study.
Keywords: Assessment, Study, Control.

1. Enquadramento Conceptual

1.1 O sucesso dos alunos na escola

As instituições escolares têm ambientes educativos muito heterogéneos, a escola para todos nem sempre se traduz na "escola de todos", não serve todos os alunos da mesma forma. Azevedo (2014) refere que o "tratamento escolar" idêntico para todos não conduz a resultados iguais, mas legitima as desigualdades, capacidades e competências. As sociedades de hoje preocupam-se com o sucesso dos alunos, em grandes números e percentagens, mas descuram o real sucesso de cada aluno em particular.

Geralmente, o uso da expressão "sucesso escolar" utiliza-se normalmente naquelas situações em que não há reprovação de alunos ou retenções. Formosinho (1991) define o sucesso escolar como o sucesso do aluno certificado pela escola, enquanto que o insucesso é a não certificação escolar, Perrenoud (2003) refere que o sucesso ou fracasso não são caraterísticas intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. Para o autor, a ideia de sucesso escolar pode ser entendida de duas formas: o sucesso escolar associado ao desempenho dos alunos, que progridem satisfazendo as regras exigidas pela instituição escolar; o sucesso escolar associado ao sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar (Perrenoud, 2003).

O insucesso escolar é entendido como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos (Eurydice, 1995, p.47, citado por Sil, 2004, p. 20), dito

de outra forma, as dificuldades sentidas pelos alunos em aprender o que é lecionado, em terminar no tempo previsto a sua escolaridade e até em obter boas notas que lhes permitam continuar os estudos. Este é um assunto pertinente em Portugal, pois em 2011 cerca de um terço dos alunos que frequentava o 2º ciclo e seguintes tinha, pelo menos, um ano de atraso. Com a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, esta obrigação legal não se reflete no abandono escolar, mas é justificado, em parte, pelo insucesso ou retenção ao longo do percurso escolar. Dados provisórios da Pordata, relativos a 2015, situam a percentagem de indivíduos entre os 18 e os 24 anos que deixam de estudar sem terminar o secundário, em Portugal, nos 14,4%, enquanto a média da UE é de 10,9% e a meta para 2020 aponta para um valor inferior a 10% (Azevedo, 2016, pp.3-4).

Embora a escola seja a principal responsável pelo sucesso escolar dos alunos, ela não pode responsabilizar-se sozinha. É necessário "responsabilizar e envolver os pais na educação dos seus filhos em colaboração com a escola" (Vieira, 2003, p.293). Sil (2004) salienta que as situações de insucesso escolar são provocadas por uma multiplicidade de causas e não apenas por um fator. Também Marchesi e Gil (2004) remetem a responsabilidade do insucesso dos alunos à escola, às famílias, ao estado, ou ao sistema económico e ao próprio aluno. Julgamos que o fracasso escolar, por vezes, poderá também ser atribuído aos próprios alunos pela dificuldade em controlar e dirigir a atenção para um determinado assunto, assim como pelas atitudes e comportamentos disruptivos. Alguns alunos não manifestam qualquer curiosidade, as tarefas escolares não lhes interessam, não possuem uma disciplina favorita e, muitas vezes, são desprovidos de expectativas futuras (Avanzini, 1967).

Outro aspeto a ter em conta é o currículo escolar, conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1999). Os currículos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e uniformidade de exigências, de resultados e de comportamentos. As expetativas dos professores em relação aos seus alunos podem, também, condicionar a comunicação e o relacionamento interpessoal por parte do professor, dificultar a organização das tarefas na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma, condicionando as aprendizagens dos alunos (Sil, 2004). Neste sentido, Zins (2004) refere que as relações afetuosas entre alunos e professores promovem o desejo de aprender e de estar na escola.

Neste sentido, permanece a necessidade de encontrar formas de superar estes desafios e de desenvolver respostas de alta qualidade, para todos os alunos. O processo de avaliação deverá permitir a construção de apreciações acerca do trabalho dos alunos, cujo fim último será a regulação do processo de ensino e aprendizagem, de modo que estes superem as suas dificuldades, desenvolvam a autoestima e a autonomia, desenvolvendo procedimentos de autoavaliação.

1.2. Avaliação das aprendizagens

O conceito de avaliação tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos. Essa evolução está relacionada, entre outros, com os contextos históricos e sociais, os propósitos que se pretendem alcançar e, também, com as convições filosóficas daqueles que a desenvolvem e concretizam.

Na perspetiva de Cardinet (1986, citado por Figari, 96, p. 33), a avaliação é "um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola", sendo que a tarefa de ensinar é muito vasta e complexa e tem a função de facilitar a aprendizagem, funcionando a avaliação como um guia de ação. Na mesma linha, é relevante a definição de Stufflebeam (1980, p. 48), que a define como o "processo pelo qual se delimita, obtém e fornece informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis"..

De acordo com Hadji, (1994, p.31), avaliar é "o ato pelo qual se formula um juízo de valor", pelo que o julgamento valorativo acompanha o processo, pela seleção que se faz do que se quer avaliar. Figari (1996, p. 52) introduz o conceito de "referencialização", para definir avaliação de uma forma mais complexa, mais aberta e plural, admitindo que avaliar será sempre um processo que "consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos". Pinto e Santos (2006, p. 37) definem avaliação como "um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que a sua ação vai também gerando a própria realidade".

De todas estas concetualizações de avaliação, ressaltamos, com Alves (2008), que o ato de avaliar deve estar integrado no processo de ensino-aprendizagem, ter um caráter formador e desempenhar diferentes funções. Para Alves e Sá (2014, p.531) "as modalidades e funções de avaliação mais tradicionais, […] tem vindo a ser ampliadas como formas de avaliação formativa com a função de acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem e contribuir para a melhoria contínua das aprendizagens". Numa conceção formativa da avaliação, o erro deixa de ser visto como uma lacuna, passando a ser aceite como um indicador do percurso de aprendizagem e "o feedback é importante […] regula e controla os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a motivação e autoestima" (Fernandes,2006,p.31). A avaliação formativa pressupõe o acompanhamento sistemático e metódico dos estudantes (Perrenoud 1999) e resulta na criação de ambientes que proporcionarão aprendizagens mais profundas. É importante a definição de metas claras de aprendizagem, preparar aulas com tarefas que comunicam essas metas aos alunos, ajudar os alunos a formular novos objetivos para si mesmos, planos de ação que conduzam à concretização dos objetivos e incentivo ao

estudo. A aprendizagem poderá ser melhorada na medida em que os alunos compartilhem metas de aprendizagem desafiadoras, façam autoavaliação, desenvolvam procedimentos e deteção de erros, estudem para lidar com tarefas mais desafiadoras na sala de aula (Hattiel & Timberley, 2007, p.103).

2. Opções Metodológicas

Para compreender como perspetivam a avaliação os alunos que têm mais e os que têm menos "sucesso escolar", assim como a influência que esta tem no estudo, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, que nos permitiu, essencialmente, procurar explicações em contexto real, ao descrever e interpretar a realidade em estudo, privilegiando as interpretações que dela fazem os atores convocados. Na senda de Santos Guerra (2003, pp. 89-90), quisemos avaliar como é que o mesmo problema pode ser visto, "interpretado e valorizado de formas diferentes", fazendo perguntas relacionadas com o que acontece na escola.

2.1. Caracterização do contexto e dos intervenientes no estudo

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas, localizado na zona norte de Portugal, cujo território educativo abrange três (3) estabelecimentos de educação pré-escolar, cinco (5) do 1º Ciclo e um (1) do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a escola sede do agrupamento.

No ano letivo 2014-2015, a população escolar era constituída por 121 crianças (seis grupos) na educação pré-escolar; 285 alunos (15 turmas) no 1.º ciclo; 175 alunos (oito turmas) no 2.º ciclo; 262 alunos (12 turmas) no 3.º ciclo e 34 alunos nos cursos vocacionais (duas turmas), num total de 877. O ensino era assegurado por 89 docentes, dos quais, 99% pertencem aos quadros. A sua experiência profissional é significativa, pois 100% lecionam no agrupamento há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é constituído por 38 profissionais que, na sua totalidade, têm 10 ou mais anos de serviço. No estudo, participaram 18 alunos (9 alunos que nunca tiveram retenções e 9 alunos que já tiveram uma ou mais retenções no seu percurso escolar). Na tabela 1, apresentamos a caraterização dos entrevistados.

Tabela 1. Caraterização dos entrevistados

E	Idade	Sexo	Ano de escolaridade	Numero retenções/Ano
A1	16	F	8º ano	2 /7º ano
A2	13	F	8º ano	Sem retenções
A3	15	F	9º ano	Sem retenções
A4	15	F	9º ano	Sem retenções
A5	16	M	9º ano	1 /9º
A6	14	M	8º ano	Sem retenções
A7	16	M	9º ano	2 /7ºe 1/9º
A8	15	M	9º ano	1/5ºano
A9	15	F	9º ano	Sem retenções
A10	14	F	9º ano	1/3ºano
A11	16	M	9º ano	2/7º e 9º
A12	14	F	8º ano	1/7º
A13	13	F	7º ano	Sem retenções
A14	14	M	8º ano	Sem retenções
A15	13	F	8º ano	Sem retenções
A16	14	M	7º ano	2/7º
A17	16	M	7º ano	3/7º
A18	13	F	7º ano	Sem retenções

2.3.Métodos e técnicas de recolha de dados

Os dados foram recolhidos com recurso a entrevistas semiestruturadas. Estas, depois de observadas todas as normas éticas, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo ou análise temática (Bardin, 2008, p. 198), que consiste na "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)" (Bardin, 2008, p.145).

Procedeu-se à leitura integral das entrevistas, após o que se passou a uma categorização e subcategorização emergentes e à construção de diversos quadros para simplificar o material recolhido, organizando as unidades de registo mais significativas, de forma a possibilitar a análise do corpus e a passagem da descrição à interpretação, através da inferência. Na organização do corpus das entrevistas, atendemos às seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.Na tabela 2, apresentamos as categorias e subcategorias de análise.

Tabela 2. Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. Perspetivas de avaliação	1.1. Classificação 1.2. Prémio 1.3. Punição
2. O estudo e a avaliação	2.1. Valorização do estudo pelos pais 2.2. Valorização do estudo pelos professores 2.3. Controle

3. Resultados do Estudo

3.1. Categoria Perspetivas de Avaliação

Para os alunos entrevistados (independentemente de terem ou não sucesso), a avaliação 'mede' o aproveitamento escolar, sendo a classificação a sua grande preocupação, pois ela é determinante no percurso escolar, uma vez que decide sobre o seu progresso na escolaridade. Ser bem avaliado é ter boas notas, transitar de ano e ser "bom aluno". Contudo, alguns alunos têm expectativas elevadas e fazem depender o seu sucesso do gosto pela disciplina "tal como todas as coisas, há matérias que gosto outras não" (A9), da sua atenção nas aulas "estar atento nas aulas e não desistir para atingir os objetivos que me proponho atingir "(A8), do interesse e do estudo "o sucesso depende do interesse que temos nas aulas, se estamos atentos e se estudamos "(A4). Tirar dúvidas nas aulas, nas aulas de apoio, com os colegas ou mesmo com os pais é, também, fundamental para compreender os conteúdos "esclareço as dúvidas com o professor, se não for nas aulas é nos apoios" (A1); "mesmo que não compreenda as matérias estudo sempre e tiro as dúvidas com os meus colegas, com os professores ou com os meus pais " (A2); "levanto o dedo e pergunto à professora" (A7). Consideram que para ter uma boa avaliação é necessário gostar de estudar, ter interesse, esforçar-se e ter empenho na sala de aula, ter bom comportamento e sobretudo ter atenção. Do mesmo modo que referem como razões para ter má avaliação a falta de capacidades, falta de atenção /concentração na sala de aula, com capacidades e não se esforçar, só querer sair, estar com os amigos, às vezes os problemas em casa, o mau comportamento e o desinteresse pela escola.

Os alunos entrevistados manifestam sentimentos de dualidade: a avaliação serve para premiar o mérito e serve para serem punidos. Consideram que os professores avaliam tudo, valorizando todas as dimensões do seu trabalho, ou seja, a avaliação "serve para os professores avaliarem o nosso desempenho (A4), e "para avaliar o nosso conhecimento (A5), o comportamento, " a atenção nas aulas" (A4) a concentração, a capacidade de trabalho, a participação, o empenho, a assiduidade, a

realização dos trabalhos de casa, a organização do caderno diário e a apresentação dos materiais necessários, ou seja, "para identificar […] o aluno com as suas capacidades" (A8). Sentem-se desmotivados alguns alunos pois, "no início do ano letivo, os professores entregam um documento a dizer dos critérios quanto dão para o comportamento" (A13) e, ainda, que o seu comportamento se encontre refletido na classificação " a postura na sala de aula, isso reflete-se depois nas notas" (E9), consideram que os professores dão mais ênfase ao mau comportamento do que ao bom. No geral, todos os professores falam com os alunos acerca dos seus progressos, das suas aprendizagens, "fazem isso que é para manter os alunos atualizados se estão a melhorar para os incentivar" (E6). Por outro lado, todos os entrevistados consideram que os professores o que mais valorizam são os testes.

Alguns alunos consideram que os testes podem ser um instrumento redutor, pois " nas línguas gostaria de ser avaliada oralmente, nós somos muito avaliadas na parte escrita e noutras disciplinas também" (A2) e poderiam ser substituídos "por um trabalho individual ou de grupo, eu era capaz de fazer melhor" (A17). O teste pode sancionar o trabalho e ser punitivo, pois "eu não consigo estudar para os testes" e "mais oralmente porque nos exprimimos melhor, também não há oportunidade de copiar" (A4)

Os testes surgem, assim, como um instrumento de avaliação privilegiado, constatação que confirmada por Barreira e Pinto (2006, p. 59) para os quais "embora os estudos mostrem que os professores utilizam instrumentos diversificados, o que é certo é que os instrumentos com maior peso na avaliação continuam a ser os testes."

3.2. Categoria avaliação e estudo

Os entrevistados consideram o estudo muito importante para ter sucesso na escola. Independentemente de serem alunos com muito ou pouco sucesso, apenas dois entrevistados referem que gostam de estudar, dois afirmam que não gostam, sete dizem que depende da disciplina e sete consideram que não gostam de estudar, mas "tenho que estudar para passar de ano "(A5). No entanto, consideram que o estudo significa esforço nas tarefas escolares, "porque o nosso futuro depende do nosso sucesso. Significa esforço, querer, responsabilidade, muito estudo, autonomia, trabalho. Uma pessoa que tem insucesso tem muita falta de responsabilidade" (A18). Referem que é determinante estudar para se obter sucesso na escola, "aplicar-me para obter os melhores resultados possíveis" (A15) o que significa que ter aproveitamento na escola é equivalente a transitar de ano.

Sublinhamos a valorização que a maioria dos alunos concede ao acompanhamento familiar (com predominância, mas não exclusividade, dos alunos com êxito escolar), ao interesse e ao estímulo familiares, enquanto fatores de apoio e de suporte da vida escolar, porque "escola e família são dois territórios que se devem tocar muitas vezes, mas sem competição e com respeito pela especificidade de cada um" (Sampaio, 2009, p. 6).

Neste sentido, questionados sobre a valorização do estudo pelos pais, independentemente de serem alunos com sucesso ou com retenções referem que são as mães que acompanham o seu percurso escolar, isto é a maioria dos pais delega esse papel na mãe, deslocam-se à escola para as reuniões e sempre que solicitados apenas dois dos nossos entrevistados referem que é o pai. Mencionam que os pais os incentivam ao estudo, ficam contentes se tiram boas notas e tristes quando têm más notas ou retenções; também castigam: "quando tenho más notas fico de castigos tiram-me o telemóvel, o computador" (A1).

Em relação à função dos pais, De Ketele (2010, p. 27) salienta que estes "têm o direito (e o dever) de se preocuparem com o futuro escolar dos seus filhos", porque a escola é um sistema no qual interagem alunos, professores e pais e o bem-estar vivido por todos eles tem implicações determinantes sobre o clima de escola e a qualidade de ensino que ali se pretende alcançar.

Ainda, quanto ao envolvimento dos pais na vida escolar, os nossos entrevistados referem que conversam com os seus pais acerca do seu futuro escolar e a maioria incentiva a seguir a universidade "eles incentivam para ir para a Universidade" (A14), eles preocupam-se com " o meu comportamento e com as fichas de avaliação, se estão assinadas"(A13), "regresso a casa e tenho que fazer um relatório do dia"(A15).Os pais na sua maioria dão muita importância às fichas de avaliação e prestam atenção e interesse pelas atividades e pelos resultados escolares e atribuindo valor à escola. Alguns estudos internacionais (Théorêt et al., 2006) vêm demonstrando que há uma correlação significativa entre a supervisão parental e a média escolar obtida pelos alunos e que o apoio parental é fundamental para que alcancem o sucesso escolar.

Os professores valorizam muito o estudo, na opinião dos alunos entrevistados, para ter boa avaliação é necessário estudar, os professores controlam os alunos, também pelo estudo que estes fazem.

4. Conclusão

De um modo geral, os alunos encaram a avaliação como algo inevitável, pois têm de ser classificados para progredir, ou seja, têm de obter aproveitamento escolar.

Realçamos, a opinião de todos os nossos entrevistados referente à atenção, empenho e interesse, demonstrados pelos pais em relação ao seu estudo e às tarefas escolares, onde interagem alunos, professores e pais, o que contribui para dar sentido e valorizar o papel da avaliação e da escola.

Consideram que a avaliação premeia o esforço, a dedicação e o comportamento; a avaliação controla o estudo, obriga a estudar e diagnostica o que sabem. Os alunos com menos sucesso escolar reconhecem que os professores identificam as suas dificuldades, de modo a ajudá-los a ultrapassá-

las, mas consideram que as estratégias de abordagem dos conteúdos e os conteúdos não os motivam. Reconhecem o estudo importante para o seu futuro, mas sentem-se desmotivados e só frequentam a escola por que são obrigados. Contudo, os alunos aceitam os testes escritos como algo inevitável, rigoroso e que os obriga a estudar. Entendem que a avaliação é um processo de punição, mas é necessário.

Para além das disfunções ao nível da motivação e do autoconceito, muitos alunos revelam graves desadequações quanto aos métodos de estudo que utilizam, quanto aos objetivos a alcançar ou quanto aos recursos a mobilizar. Aspetos sobre os quais a escola deveria intervir o mais prontamente possível, na medida em que o insucesso persistente tem efeitos negativos no desenvolvimento pessoal do aluno e no seu rendimento escolar posterior.

Referencias

Alves, M.P. & Machado, E.A. (2008). *Avaliação com sentido (s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Matias, P., et al. (orgs.*). Melhorar a escola - sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e politicas educativas*. Universidade Católica Porto. Porto: Coleção e-book

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70

Barreira, C. & Pinto, J. (2006). *A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005).* http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf, consultado a 10 de novembro de 2009.

De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation.Revue française de linguistique appliquée, XV- 1,25-37.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19* (2), pp. 21-50, CIEd - Universidade do Minho. Acedido a 3 de Junho de 2013 em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Revista Estudos em Avaliação Educacional,* 19(41), 347-372.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1991). A igualdade em educação. In J. Formosinho, S. Fernandes & L. Pires (Orgs.), *A construção social da educação escolar* (pp. 169-186). Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições Asa.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research,* 77(1), 81-112.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo, das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora.

Marchesi, A., & Gil, C. (2004). *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural.* Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (1999) *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens,* Porto Alegre, Artmed Editora.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens.* Lisboa: Universidade Aberta.

Santos G. M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas.* Porto: Asa.

Sá, S. & Alves M. P. (2014). A centralidade dos estudantes no desenvolvimento do currículo no ensino superior. In D. Fernandes et al. (orgs). *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* 2v pp. 523-562. Lisboa: Educa.

Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. & Provus, M. M. (1980).*L'évaluation et la prise de décision en* éducation. Ottawa: Les Éditions N.H.P.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa,* 119 (Julho), 7-26.

Sampaio, D. (2009). Escolas e família. *Revista pública,* 20 de setembro.

Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar: Percepções, estratégias e opiniões dos professores – estudo exploratório.* Lisboa: Instituto Piaget.

Roldão, M. (1999). *Gestão do currículo – fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.

Vieira, C. (2003). Relação Escola-Família: Uma Educação Participada. In C. A. Pinto & M. Teixeira (Orgs.). *Pais e Escola: Parceria para o sucesso* (pp. 291-315) . Porto: Edições ISET.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Análise estatística de dependências de alunos da UTFPR-Medianeira

André Sandmann[1]; Renan Paula Ramos Moreno[2]; Tais Tellini[3]

[1]*Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil)*

[2]*Instituto Politécnico do Porto (Portugal)*

[3]*Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)*

sandmann@utfpr.edu.br, renanp_moreno@hotmail.com, taistellini@hotmail.com

Resumo

Atualmente, a educação é um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de um país. Este é obtido também por meio do conhecimento, aumentando a rentabilidade e qualidade de vida da população. Nas últimas décadas o Brasil avançou-se no campo da educação, no entanto ainda há muito a ser feito. A escola e/ou a universidade, tornaram-se locais importantes de investimento, para se desenvolver este conhecimento. Essa pesquisa de caráter exploratório buscou levantar dados referentes a um relevante problema que atinge alunos dos cursos de Engenharias e Ciência da Computação da Universidade Tecnológica Federal no Campus de Medianeira. Esse problema consiste no alto índice de reprovação nas disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral I e Geometria Analítica. Para dar conta dessa problemática, foi desenvolvida uma pesquisa com aplicação de questionário entre os alunos reprovados em ambas as disciplinas, de forma a identificar a partir deles os obstáculos que os impediam alcançar êxito ou sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Para a coleta de dados, o questionário com 15 questões foi aplicado de forma *online* a 170 acadêmicos dos cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção e Ciências da Computação. A partir dos dados coletados, pôde-se fazer uma análise estatística no *software* IBM SPSS STATISTIC. Os resultados da pesquisa revelaram que o problema tratado, decorre das diferenças no procedimento de ensino entre o segundo grau e o curso superior, falta de dedicação do aluno, mudanças de rotinas e novas responsabilidades.

Palavras-chave: Dedicação. Dificuldades. Ensino.

1. Introdução

A estatística é um conjunto de ciências matemáticas que busca a coleta de dados para explicar a ocorrência de eventos, procurando dar respostas para o ser humano, modelar a incerteza e estimar e possibilitar a previsão de eventos futuros. Sua ação é de caráter multidisciplinar e seu objetivo básico é coleta de dados para ajudar na coleta de decisões, ou seja, na época em que se vive a busca incansável pela tecnologia e informação faz com que a estatística seja muito útil para certa decisão ser tomada. Nesta pesquisa buscou-se o tema "Análise estatística de dependências nas disciplinas de exatas dos de alunos da UTFPR Medianeira" com o intuito de coletar dados dos alunos que estão no primeiro período nos cursos ofertados pela universidade, são eles: engenharia ambiental, engenharia de alimentos, engenharia elétrica e engenharia de produção; e analisá-los para poder achar as causas de tantos alunos com dependências e quais são as matérias que mais reprovam e suas justificativas. [6]

A pesquisa é importante para a instituição e alunos, pois evidencia os fatores que contribuem para esses índices, de forma a reconhecer as falhas e tentar de alguma forma melhorar o desempenho de ambos, buscando: os métodos e recursos mais eficientes para estudo, diminuir a evasão dos alunos na universidade e buscar dar respostas para tentar reduzir o número de alunos que ficam retidos no mesmo período na instituição. Portanto o objetivo do presente trabalho foi caracterizar os motivos das dependências acadêmicas – principalmente – de Cálculo Diferencial e Integral I e Geometria Analítica, Física I e Química Geral dos alunos dos cursos de Engenharia (de Produção, Elétrica, Ambiental, de Alimentos), analisar em quais locais estão as maiores dificuldades e métodos de estudo mais eficazes. Aplicou-se um questionário e levantaram-se dados, para chegar nas raízes das dificuldades dos recém chegados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

2. Fundamentação Teórica

A Matemática, Física e Química, enquanto Ciência Exata são componentes imprescindíveis de um Curso de Engenharia, pois é a partir de suas aplicações, que se explicam vários conceitos de dimensionamento e lógica e aplicações gerais nas engenharias assim, pode-se afirmar que, o professor dessas áreas contribuem significativamente, para a formação dos profissionais que competem no mundo economicamente globalizado e, portanto, cabem a estes fazer com que a matemática, física e química oferecida no Curso de Engenharia seja prazerosa para o aluno, fornecendo uma contribuição efetiva para a construção de conhecimento de uma nova sociedade. [3] [5] [7]

De acordo com Dechechi et al (2005, p.3) o conhecimento matemático é:

> "(...) um conhecimento de relações, sendo resultado de uma elaboração mental. De fato, os alunos que recebem o conteúdo matemático em sua forma pronta e acabada tornam-se mais incapazes de transferir as aprendizagens novas ou de trabalhar as abstrações, dificultando sobremaneira a transferência da aprendizagem dos conteúdos escolares para outras situações, diferentes daquela na qual a aprendizagem ocorreu. "

Deve-se entender a educação como uma prática de intervenção na realidade social, composta por várias faces onde a de quem ensina e de quem aprende estão constantemente interagindo. As diferenças entre os departamentos das áreas humanas e tecnológicas mostram que a qualificação humanística é um diferencial na hora da avaliação discente. Avaliar envolve aspectos pedagógicos, que normalmente, não fazem parte de um currículo do professor engenheiro. As diferenças entre os dois departamentos mostram que a dificuldade pode estar no nível de formação, muitas vezes faltam metodologias adequadas para ensinar e avaliar seu aluno. [1] [2] [4]

De acordo com Paro (200, p. 111):

> "É preciso, todavia, considerar que há um equívoco didático enorme em supor que a presença da prova ou da reprovação seja um motivo essencial defensável para induzir o aluno ao estudo. Se for verdade que é pela nota que se motiva o aluno a estudar e a ter responsabilidade, significa que o ensino está muito mal provido de recursos para motivar o aluno a estudar..."

O acesso é para todos, embora ainda cheio de dificuldades, mas o que acontece é que os níveis de dificuldades são muitos, devido às diferenças trazidas pelos alunos oriundos das diferentes escolas e suas diversas limitações de aprendizagem. Assim, garantir a permanência desses alunos no ensino de engenharia é outra questão. [1] Módulos de Matemática Básica é uma atividade que teve sua origem devido ao despreparo dos caloiros dos cursos de Engenharia. Os professores das disciplinas, de um modo geral, reclamam que os alunos têm sérias deficiências em matemática básica e que, muitas vezes, não se pode aprofundar um conteúdo devido a estas limitações. Sabe-se que tais dificuldades são resultados de falhas na formação básica, porém o problema existe e precisam-se procurar formas de amenizá-lo para garantir a continuidade do acadêmico no curso que optou. Muitas vezes eles não sabem a quem recorrer ou mesmo não têm consciência da dimensão do problema. [2] [5]

3. Materiais e Métodos

Este estudo foi realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Medianeira, nos meses de outubro e novembro de 2015. O objetivo foi verificar os aspectos positivos e negativos sobre as reprovações dos alunos que estudam em período integral na universidade.

Para a amostra, foi realizado um questionário de 15 questões e aplicado a diversos alunos convidados a responder. Dos 170 acadêmicos que participaram, estavam envolvidos os alunos da Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção e Ciências da Computação.

O estudo experimental baseou-se no tipo descritivo através de um questionário compostos por perguntas de múltipla escolha aplicadas *online* pelo aplicativo *google.docs*. O questionário continha os seguintes domínios a serem analisados: idade, sexo, quantidade de dependências, quais disciplinas haviam mais dependentes e por fim se o ensino secundário que cursou era do tipo privado ou público.

A seguir, foi utilizado o *software* IBM SPSS STATISTIC a fim de estudar toda a estatística da problemática e auxiliar na análise dos resultados.

4. Resultado e Discussão

Os resultados apresentados nessa seção foram obtidos através de uma amostra de 170 alunos de diferentes cursos, como Engenharias e Ciência da Computação, com amostras basicamente balanceadas para cada curso, os nomes dos mesmos não serão divulgados com o objetivo de manter o sigilo. Na figura 01 apresentam-se os resultados analisados através do gênero dos entrevistados.

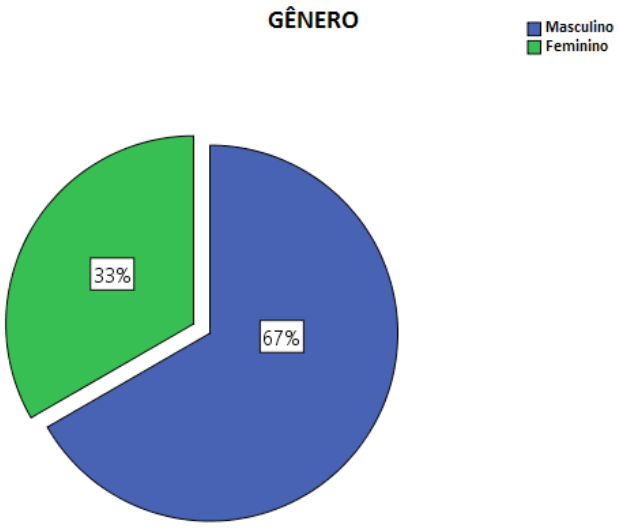


Figura 1. Distribuição de gênero dos 170 acadêmicos entrevistados da UTFPR

Na figura acima representa em percentagem a quantidade de homens e mulheres que estudam o curso de Engenharia de modo geral e Ciências da Computação, podendo observar que o gênero masculino representa a maior parte com 67%, já as mulheres são minoria com apenas 33%, ou seja, o público masculino tem preferência em cursar algum tipo de curso de engenharia e ciência da computação.

Na figura seguinte é possível observar os resultados de alunos que cursaram o ensino secundário privado ou público. Tem-se outro gráfico de pizza, representando em percentagem a quantidade de alunos em referência ao tipo de ensino que obteve no secundário.

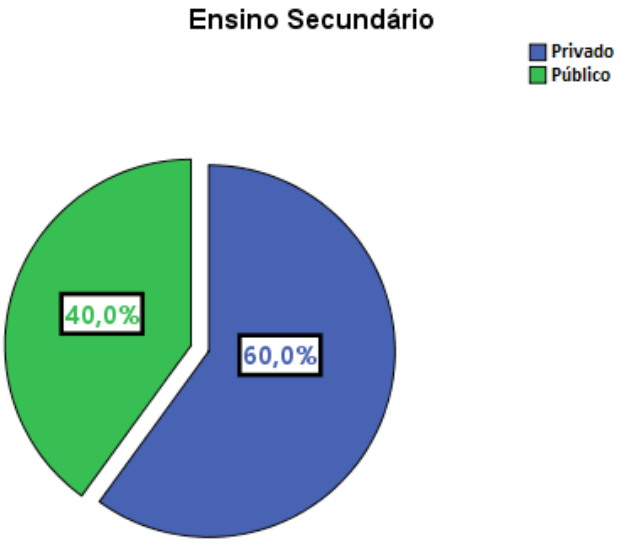


Figura 2. Distribuição do ensino secundário dos 170 acadêmicos entrevistados

Através dos resultados apresentados na figura 02, os cursos de engenharias da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Medianeira são mais frequentados pelos alunos que vieram do ensino privado com 60%, já os alunos que vieram no ensino público possuem apenas 40%.

4.1 Teste do "Qui Quadrado" para independência

Foi utilizado o teste "Qui Quadrado" para verificar se realmente as comparações escolhidas tinham alguma significância. Sabe-se que o teste de independência do "Qui Quadrado" serve para verificar se as distribuições de duas ou mais amostras não relacionadas, ou seja, diferem significativamente em relação à determinada variável. [6]

4.1.1 Condições para a execução do teste

Para se executar o teste, é necessário se ter exclusivamente variáveis nominais ou ordinais, sendo que é preferível um grande número de dados coletados, ou seja, com o número de amostras maior do que trinta.

Observações independentes: [6]

- Não se aplica se 20% das observações forem inferiores a 5;
- Não pode haver frequências inferiores a 1;

Nos dois últimos casos, se houver incidências desta ordem, aconselha-se agrupar os dados segundo um critério em específico. [6]

4.1.2 Procedimento para a execução do teste

- Determinar H_0. As variáveis são independentes, ou as variáveis não estão associadas;
- Estabelecer o nível de significância (μ);
- Determinar a região de rejeição de H_0. Determinar o valor dos graus de liberdade (ϕ), sendo ϕ = (L – 1) (C – 1), no qual L = números de linhas da tabela e C = ao número de colunas. Encontrar, portanto, o valor do "Qui Quadrado" tabelado.

Calcular o "Qui Quadrado", através da fórmula: [6]

$$\chi^2 = \Sigma\left(\frac{O-E}{\Sigma(E)})^2\right)$$

Para encontrar o valor esperado (E), utilizar a fórmula a seguir: [6]

$$E = \frac{(\text{soma da linha } 1)\,(\text{soma da coluna } 1)}{(\text{total das observaçõe } s)}$$

Sendo o "Qui Quadrado" calculado, maior do que o tabelado rejeita-se H_0 em prol de H_1. [6]

O modo descrito acima é utilizado para resolver de forma manual, porém para o presente estudo foi utilizado o *software* IBM SPSS STATISTIC, que muito auxiliou o problema em questão.

Referente ao tema desse artigo a primeira análise a ser feita foi verificar se o gênero tinha alguma relação com o número de reprovações dos alunos nas disciplinas.

Referente ao resultado dessas duas variáveis revelou-se insignificante, X^2 (4, N = 60) = 2.131 e P_{value} com valor de 0,712, ou seja, maior que 5%.

Logo o resultado obtido não foi significante, ou seja, não tem relação nenhuma o gênero com o número de reprovações dos alunos.

A segunda análise é referente ao ensino secundário e número de reprovações das disciplinas, ou seja, verificar se realmente os alunos que vieram de colégios públicos reprovam mais do que os que vieram de colégios privados. Nesta análise revelou-se significativa, X^2 (4, N = 60) = 18,331 e P_{value} com valor de 0,001, sendo menor que 5%.

Logo verifica-se que os alunos que vieram de colégios públicos reprovam mais do que alunos que vieram de colégios particulares.

A terceira análise que foi feita, foi a relação entre o ensino secundário, de colégios privados ou públicos com as reprovações nas disciplinas da área de matemática, sendo elas Geometria Analítica e Cálculo Diferencial e Integral I. Na análise entre ensino secundário e geometria analítica revelou-se significante. X^2 (1, N = 60) = 10,725 e P_{value} com valor de 0,001, ou seja, menor que 5%. E o ensino secundário com o cálculo diferencial e integral I, obtivemos resultados também significativos, ou seja, X^2 (1, N = 60) = 4,949 e P_{value} com valor de 0,026, sendo menor que 5%.

Logo o ensino secundário esta totalmente relacionado com as dependências nessas disciplinas, sendo que alunos que vieram de colégios públicos tem um índice maior de reprovações do que alunos de colégios privados.

A quarta e última e análise é refente a relação entre o ensino secundário, de colégios privados ou públicos com as reprovações nas disciplinas de Física e Química. Na análise entre ensino secundário e física revelou-se significante. X^2 (1, N = 60) = 17,631 e P_{value} com valor de 0,000, ou seja, menor que 5%. Já o ensino secundário com química, obtivemos resultado insignificante, ou seja, X^2 (1, N = 60) = 0,970 e P_{value} com valor de 0,325, sendo maior que 5%.

Portanto, Os alunos que vieram de colégios públicos estão mais propensos em reprovarem na disciplina de física do que os que vieram de colégios privados, porém isso não acontece na disciplina de química.

5. Conclusão

Para se formar em um curso de engenharia é necessário ter conhecimentos em algumas disciplinas como matemática, física, química e até biologia dependendo da área, porém o que se encontra atualmente, infelizmente, são alunos que vem do ensino secundário com muita dificuldade nessas áreas, e prejudicando-se nas licenciaturas. Com as amostras coletadas em uma universidade

renomada brasileira, pode-se constatar que acontece exatamente isso. Através dos resultados obtidos das pesquisas observa-se alunos principalmente de colégios públicos reprovando nas disciplinas básicas da engenharia e isso não está ligado ao gênero, mas sim pelo reflexo de uma base escolar ruim, no qual percebe-se que a prioridade não é ter um aluno que obtém raciocínio lógico e facilidade em resoluções dos problemas, mas sim alunos alienados que não possuem conhecimentos e poder de decisão. Alunos de colégio privado também possuem reprovações e isso não quer dizer que também obtiveram um ensino de excelência, porém com esses resultados concluímos que alunos de escolas privadas chegam mais preparados e capacitados nas ciências exatas do que alunos de colégios públicos, na própria matemática e física é reflexo disso, reprovações nas disciplinas "Física 1, Geometria Analítica e Cálculo Diferencial e Integral I" estão totalmente ligadas ao ensino que o aluno teve. [2] [4]

Além da dificuldade direta com a disciplina, muito dos discentes vem de outras cidades, o que acabam tendo que amadurecer em um curto espaço de tempo, e lidar com as tarefas de casa, saber controlar o psicológico entre outros fatores que dificultam a concentração no aprendizado da disciplina. No entanto até o estudante ter a percepção de em que local falhou (por exemplo: falha na base escolar, falta de atenção, desinteresse, tristeza, entre outros), reparar o erro, correr atrás, pode ser tarde e o semestre acaba e assim a reprovação chega.

Uma possibilidade de solução é os alunos redobrarem a atenção, procurar mais o professor para auxiliá-lo, e assistências que a própria estrutura da universidade oferece, por exemplo, psicóloga e monitores, para que possam suprir as dúvidas encontradas e realmente compreender a essência das disciplinas cursadas. Dessa forma o aluno terá sucesso e o mais importante será um profissional que o mercado necessita.

Referencias

Belli, J. I. R.; Bittencourt, e. A reprovação da titulação docente no ensino de engenharia. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia de Produção, XXXIV: empreender e preservar, passo fundo, 2006;

Brito, M.R.F. Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1º e de 2º graus. Tese de livre docência. Grupo de pesquisa em psicologia da educação matemática (PSIEM). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 240p 1996;

Deretchi, E. C. "Dificuldades conceituais em matemática básica de ingressantes no curso de engenharia", publicado no XXXIII Congresso de Ensino de Engenharia Cobenge 2005; **e**stadao.com.br/noticias/impresso, a-educacao-brasileira,1104028,0 <Acesso em 20 de setembro de 2015>;

Goedert, N. S.; Schwertl, S. L. Módulos de matemática básica – uma atividade que vem diagnosticando deficiências e revisando tópicos de matemática básica nos cursos de engenharia. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia de Produção, XXXIII, Campina Grande, 2005;

Gomes, F. Pimentel. A Estatística Moderna na Pesquisa Agropecuária. Ed. Potafos, 1985;

Paro, S. R, Soares E.M.S., Lima, I.G., Sauer, L.Z. Discutindo alternativas para ambientes de aprendizagem de matemática para cursos de engenharia. World Congress on Engineering and Technology Education. March 14 - 17, 2004, São Paulo, Brazil.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Perceções de Suporte Social e Envolvimento na Escola: Um estudo com adolescentes do 3º ciclo

Catarina Pestana[1], Madalena Melo[1, 2]

[1]*Universidade de Évora (Portugal)*

[2]*CIDEHUS.UE*

sofiapestana14@hotmail.com, mmm@uevora.pt

Resumo

O presente estudo enquadra-se no modelo de envolvimento do/a aluno/a na escola, de Lam e Jimerson (2008), e pretende identificar tipos de relacionamento benéficos ao/a aluno/a, analisando as suas experiências nas relações sociais bem como o impactos dessas mesmas experiências no seu envolvimento escolar. Desta forma, utilizando uma amostra de 324 alunos/as, de 3º ciclo, de duas escolas de um mesmo agrupamento da cidade de Évora, foram aplicadas duas escalas de autorrelato com o intuito de compreender a relação entre as dimensões do envolvimento na escola (Escala do Envolvimento do/a aluno/a na Escola — EAE-E4D; Veiga, 2013), e a perceção de suporte social do/a aluno/a (Escala de Suporte Social da Criança e do Adolescente — CASSS; Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 2000). Os principais resultados sugerem que existem correlações significativas entre o envolvimento do/a aluno/a na escola e a sua perceção de suporte social. De ressaltar ainda que as raparigas apresentam maior envolvimento cognitivo do que os rapazes, relatando também uma maior perceção de suporte social dos/as amigos/as. O envolvimento na escola parece diminuir ao longo dos anos escolares. O sentimento pela escola parece predizer um maior envolvimento na escola, sendo que os alunos das escolas apresentam diferenças no que se refere ao seu envolvimento mas não relativamente à perceção de suporte social.

Palavras-chave: Envolvimento na Escola; Suporte Social; Perceção de Suporte Social

Abstract

This study is framed in the model of student engagement in school (Lam & Jimerson, 2008), and aims to identify types of beneficial relationship to the student, analyzing their experiences of social relations and the impact of their experience in school engagement. Thus, using a sample of 324 students of 7th, 8th and 9th grades of two middle schools in Évora, two self-report scales were applied in order to understand the relationship between the dimensions of engagement in school (Scale of Student Engagement in School — EAE-E4D; Veiga, 2013), and the perception of social support (Children and Adolescents Social Support Scale — CASSS; Malecki, Demaray, Elliott

& Nolten, 2000). The main results suggest that there are significant correlations between student engagement in school and their perception of social support. It should also emphasize that girls have higher cognitive engagement than boys, and report a greater perception of social support from friends. Engagement in school seems to decrease over the school years. The feelings toward school seems to predict a greater engagement in school, and the students of the two schools differ in regard to their involvement but not on the perception of social support.
Keywords: Student's Engagement in School; Social support; Perception of Social Support

1. Introdução

O envolvimento do/a aluno/a na escola tem sido foco de atenção por parte de investigadores, psicólogos, e demais agentes educativos. De facto, ele parece ser crucial na compreensão do desempenho académico dos/as alunos/as, sendo apontado como possível solução para o baixo rendimento académico, escassa participação na escola e abandono escolar (Melo & Pereira, 2011). O presente estudo segue o modelo concetual de Lam e Jimerson (2008) e tem o intuito de abordar o envolvimento na escola do/a estudante e a perceção de suporte social do mesmo.

Apesar de não haver consenso em relação às dimensões que constituem o constructo do envolvimento na escola, existem três dimensões que são recorrentemente enunciadas: afetiva, comportamental e cognitiva (Lam & Jimerson, 2008). Mais recentemente foi introduzida uma nova dimensão: agenciativa (Veiga, 2013). Cada uma destas dimensões revela-se indispensável ao envolvimento do/a estudante – um/a aluno/a pode gostar da escola e ter competências cognitivas para realizar aprendizagens, no entanto se não fizer os trabalhos propostos e não se empenhar não está de facto envolvido/a.

Mas, para compreender o constructo do Envolvimento na escola, é ainda fundamental atender aos seus diferentes fatores que exercerão influência ao nível das dimensões supracitadas. Revela-se então imprescindível atender aos fatores pessoais e contextuais do/a aluno/a, compreendendo-os e compreendendo a influência que exercem sobre o/a estudante, permitindo assim delinear uma melhor estratégia de intervenção em caso de alienamento escolar do/a aluno/a, e promover o seu envolvimento.

Também o suporte social do/a estudante tem sido foco de especial interesse. É certo que ele representa um importante papel na adaptação do sujeito às várias situações e, como tal, parece importante relaciona-lo com o Envolvimento na escola do/a aluno/a e compreender em que medida a perceção de suporte social afeta, efetivamente, o seu envolvimento académico. O suporte social

pode ser definido, de breve forma, como a existência de pessoas com as quais o sujeito pode contar, que se preocupam com ele, que lhe dão valor e que o amam (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983); são as pessoas às quais o sujeito pode recorrer se necessário. Por tudo isto, o suporte social parece ser imprescindível para o desenvolvimento do sujeito e para o seu bem-estar. Não raras vezes tem sido salientada a importância da análise do suporte social da criança e do/a adolescente (Malecki, Demaray, Elliott, & Nolten, 2000). Pesquisas têm demonstrado que este apoio desempenha um importante papel na prevenção de questões como a delinquência e o consumo de drogas, a ansiedade e a depressão, e na promoção de competências sociais, autoconceito e bom desempenho académico (Malecki, Demaray, Elliott, & Nolten, 2000).

Desta forma, importa-nos compreender e estudar o suporte social associado ao Envolvimento na escola do/a aluno/a. Terá o suporte social repercussões no envolvimento do/a estudante? E se assim for, que tipos de suporte social merecem especial atenção?

Se, por um lado temos o suporte social que o/a estudante recebe fora do sistema escola – família – temos, por outro, o suporte social que recebe dentro do contexto escola – dos pares, colegas de turma, professores e demais agentes educativos.

A literatura ressalta ainda a importância de atender determinados aspetos do suporte social, por exemplo o tipo de apoio recebido (Malecki, Demaray, Elliott, & Nolten, 2000). São estas interações que o/a aluno/a estabelece que nos importam atender, de forma a compreender quais as que mais exercem influência no seu Envolvimento na escola e consequente desempenho académico, permitindo delinear intervenções junto dos/as alunos/as menos envolvidos/as.

2. Envolvimento do/a Aluno/a na Escola

O envolvimento do/a aluno/a na escola tem sido foco de atenção por parte de investigadores e agentes educativos nos últimos anos, tendo sido apontado como possível solução para o baixo rendimento académico, para a escassa participação na escola e para o abandono escolar (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

Mas o seu conceito é extremamente complexo, e são inúmeras as definições de Envolvimento na escola que surgem na literatura. Parece, no entanto, existir concordância no que se refere à sua multidimensionalidade, sendo claras as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas (Finn, 1989). Este autor Finn (1989) apresentou um Modelo de Identificação-Participação, que salientava que o sentimento pela escola se deve ao sentimento de pertença à comunidade educativa, sendo a escola que o/a aluno/a frequenta um reforço ao seu envolvimento.

Mais tarde, Bandura (2006) ressaltou a importância de encarar o/a aluno/a como agente ativo no processo de aprendizagem, ou seja, o/a estudante através da interação estabelecida em sala de aula, com docentes e colegas, reage às atividades propostas, participando nelas, modificando-as, fazendo sugestões, enriquecendo-as. Desta forma, o autor sugeriu a existência do envolvimento agenciativo que pode ser definido como a contribuição construtiva dos/as alunos/as no decorrer da instrução recebida, funcionando como um mediador da motivação para a realização (Reeve & Tseng, 2011). Esta dimensão do envolvimento – agenciativa - conceptualiza o/a aluno/a como agente ativo no seu processo de aprendizagem, intervindo nas aulas, fazendo sugestões e colocando questões ao professor, bem como manifestando a sua opinião e/ou preferência sobre determinada aprendizagem (Veiga, 2013).

Furlong & Christenson (2008) abordaram quatro dimensões do envolvimento escolar: académico, comportamental, cognitivo e afetivo. Assim, o envolvimento académico é refletido no tempo despendido pelo/a estudante para a realização de trabalhos/projetos escolares, quer na escola, quer em casa. Reflete-se também nos créditos que o/a aluno/a acumulou, e na quantidade de trabalhos de casa que realizou. Por outro lado, o envolvimento comportamental refere-se à manifestação de comportamentos positivos, por exemplo a atenção e a participação ativa nas aulas, assim como na participação em atividades extracurriculares. O envolvimento cognitivo, por seu lado, refere-se à importância que o/a aluno/a atribui à escola, bem como a relevância que lhe dá na construção de projetos pessoais futuros. Refere-se ainda ao interesse expresso nas aprendizagens, bem como no estabelecimento de metas e objetivos pessoais e na autorregulação. Já o envolvimento afetivo refere-se ao sentimento de pertença e ligação à escola. É também aqui que se enquadra o suporte de pais, professores e colegas.

Assim, o envolvimento pode ser definido como um estado fortemente influenciado por fatores contextuais – escola e casa – e relaciona-se com a capacidade de cada um destes contextos fornecerem apoio consistente às aprendizagens (Wentzel, 2012). O constructo abrange, desta forma, sentimentos, comportamentos e pensamentos dos alunos em relação à escola, ou na mesma.

A literatura sugere que o envolvimento dos estudantes exige, necessariamente, conexões psicológicas no contexto académico. Quer isto dizer que, para que o envolvimento ocorra, é necessário que o/a estudante estabeleça relações positivas no contexto escolar, com docentes, colegas e demais agentes educativos.

Por tudo isto é relevante compreender o envolvimento académico não só abordando as competências académicas do/a estudante, mas também atender aos aspetos sociais, nomeadamente as relações interpessoais do estudante, e às ligações de suporte às quais pode recorrer. São estas relações de suporte que vão permitir que o/a aluno/a se adapte melhor às diferentes transições pelas quais tem de passar, e às diferentes situações de *stress* e/ou adversidade.

Existem múltiplos modelos explicativos do envolvimento do/a aluno/a na escola. O presente estudo utilizou o modelo de Lam e Jimerson (2008) (Fig. 1), mas tendo em consideração a nova dimensão já referida anteriormente – a dimensão agenciativa.

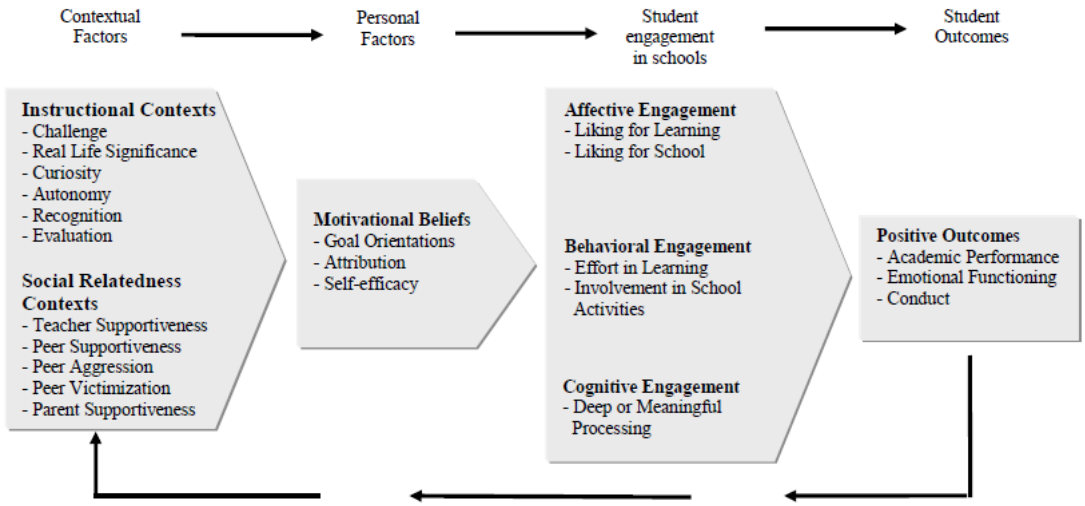


Fig 1. The antecedents and outcomes of student engagement in schools (Lam & Jimerson, 2008)

O modelo procura explicar de que forma os fatores contextuais (contexto de instrução e contexto de relacionamento social) e pessoais (crenças motivacionais) influenciam o Envolvimento do/a aluno/a na escola. Este modelo ressalta ainda que os resultados do/a estudante se refletem na performance académica, mas também no comportamento e no funcionamento emocional.

Quando se fala de Envolvimento na escola é necessário atender que, para que ele exista, são indispensáveis todas as dimensões supracitadas. É importante que o/a aluno/a esteja motivado/a para a aprendizagem (envolvimento afetivo) mas, é igualmente importante que essa motivação seja acompanhada por esforço e persistência (envolvimento comportamental), por exemplo para realizar as tarefas escolares propostas, fazer trabalhos de casa, ser assíduo/a e pontual. Só assim o/a aluno/a consegue estar empenhado/a na aprendizagem (envolvimento cognitivo).

3. Suporte Social Percebido

De um modo geral, o suporte social pode definir-se como "the existence or availability of people on whom we can rely, people who let us know that they care about, value, and love us" (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983, p.127).

Autores defendem que o Suporte Social inclui o apoio emocional, a partilha de atividades, pensamentos e emoções, bem como a ajuda instrumental, e que promove a perceção de valor pessoal, a autoestima e autoeficácia, permitindo ao sujeito desenvolver uma maior capacidade de resolução de problemas e atingir o bem-estar (Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987).

O Suporte Social é ainda apontado como um potencializador de valorização pessoal e aceitação, bem como de aumento da autoestima (Sahil, 2010).

O presente estudo foca-se no suporte social percebido, uma vez que se refere ao suporte que o sujeito percebe como disponível caso necessite.

Evidências sugerem que a perceção de suporte social disponível parece assentar nas relações de infância, particularmente nas relações com os pais (Pierce & Sarason, 1991). Estas experiências vão traduzir-se no tipo de rede que o sujeito constrói – se é facilitadora da sua participação ativa e da exploração de situações de vida diferenciadas, se permite e fomenta o desenvolvimento de estratégias de cooping e autoconfiança face a situações de adversidade (Seco et al. 2005).

4. Objetivos

Os objetivos do presente estudo prendem-se, em primeiro lugar, com a análise da qualidade psicométrica dos instrumentos utilizados e das relações existentes entre as dimensões das escalas, subescalas e as variáveis independentes.

Por outro lado, é também objetivo deste trabalho verificar a existência de relações positivas ou negativas entre a perceção que o/a aluno/a tem do suporte social e o seu envolvimento escolar, bem como a variação dessa influência em função das idades e género dos/as participantes.

Desta forma, e com o intuito de atingir os objetivos propostos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1) Quais são as dimensões do envolvimento escolar do/a aluno/a?

2) Quais são as dimensões do suporte social percebido do/a aluno/a?

3) Quais são as dimensões da importância atribuída ao suporte social percebido do/a aluno/a?

4) Será que existem diferenças entre os sexos no que se refere às várias dimensões do Envolvimento Escolar?

5) Será que existem diferenças entre os sexos no que se refere às dimensões do Suporte Social?

6) Será que existem diferenças entre os anos de escolaridade dos/as alunos/as e os resultados obtidos na Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola e na Escala de Suporte Social?

7) Qual a relação existente entre Envolvimento Escolar do/a Estudante e Perceção de Suporte Social?

5. Metodologia

5.1 Participantes

O estudo foi realizado em duas escolas públicas do ensino básico da cidade de Évora, pertencentes ao mesmo Agrupamento. Participaram 320 estudantes (n=320), do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, dos quais 163 alunos eram do género masculino (50,3%) e 161 do género feminino (49,7%), de idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos (moda = 14 anos).

Do total de alunos/as, 82 participantes frequentavam o 7º ano de escolaridade (25,3%), 157 o 8º ano (48,5%) e 85 o 9º ano (26,2%).

5.2 Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados três questionários, designadamente um Questionário de Caracterização, a Escala de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola — EAE-E4D (Veiga, 2013) e a Escala de Suporte Social da Criança e do/a Adolescente (Child and Adolescent Social Support Scale – CASSS) (Malecki, Demaray, Elliott, & Nolten, 2000, traduzida e adaptada para português por A. Almeida, 2014).

A Escala de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola (EAE-E4D) é composta por 20 itens distribuídos pelas dimensões cognitiva, comportamental, agenciativa e afetiva. As respostas são quantificadas numa escala tipo Likert, de 1 a 6 (de "totalmente em desacordo" a "totalmente de acordo"). De acordo com os estudos de Veiga (2013), a escala apresenta boas qualidades psicométricas, tendo os fatores obtidos explicado 57,91% da variância total. A fidelidade dos resultados foi analisada da análise da consistência interna dos itens (índice de homogeneidade "alpha"), que mostrou valores adequados nos quatro fatores (variando entre 0,855 na dimensão cognitiva e 0,706 na dimensão comportamental).

A Escala de Suporte Social da Criança e do/a Adolescente (CASSS) é constituída por 60 itens, distribuídos por cinco subescalas com 12 itens cada: pais, professores, colegas, amigos/as próximos/as e pessoas da escola. Os itens são declarações referentes aos quatro tipos de apoio - emocional, de informação, de avaliação e instrumental. As respostas indicam a frequência com que o sujeito percebe o referido apoio – numa escala de 1 a 6 - e qual a importância que atribui a esse apoio – numa escala de 1 a 3 (Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 2000). Relativamente às qualidades psicométricas, os estudos originais de Malecki, Demaray, Elliott e Nolten (2000) evidenciam boas qualidades, tendo o alpha de Cronbach atingido valores de 0,97 e 0,98 nas escalas totais de frequência e importância,

respetivamente; as subescalas apresentaram também valores de alpha elevados, tendo os valores oscilado entre 0,87 (pessoas da escola) e 0,69 (colegas da escola).

5.3 Apresentação e discussão de resultados

5.3.1 Análise psicométrica dos instrumentos

No que se refere à escala de Envolvimento do/a aluno/a na Escola foram obtidos quatro fatores (Envolvimento Agenciativo, Envolvimento Afetivo, Envolvimento Cognitivo e Envolvimento Comportamental), tal como no estudo de Veiga (2013), explicativos de 56,34% da variância total. A distribuição dos itens na estrutura fatorial sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção deste questionário.

Quanto à consistência interna, a análise fatorial da EAE-E4D apresenta uma consistência interna elevada nas várias dimensões, com os valores de α a variar entre 0,697 (Dimensão Comportamental) e 0,846 (Dimensão Agenciativa).

No que se refere à escala de Suporte Social da Criança e Adolescente, verificou-se uma estrutura fatorial composta por 5 fatores explicativos de 63,74% da variância total. Estes fatores correspondem ao referencial teórico subjacente e referem-se ao Suporte dos amigos, Suporte das pessoas da escola, Suporte dos colegas de turma, Suporte dos pais e Suporte dos professores. A consistência interna da CASSS mostrou-se muito elevada em todas as dimensões, com valores de alpha entre 0,919 e 0,965.

Na escala de Importância de Suporte Social da Criança e do Adolescente, foram encontrados os mesmos cinco fatores relativos à importância atribuída aos tipos de suporte, explicativos de 53,67% da variância total. A consistência interna apresentou-se elevada nas 5 dimensões, com valores de alpha entre 0,839 e 0,955.

5.3.2 Diferenças em relação ao género

Relativamente às dimensões do Envolvimento do/a aluno/a na escola e género dos estudantes, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (t= 0,925; p= 0,024) apenas no que concerne à dimensão Cognitiva, onde as raparigas apresentaram uma média superior à dos rapazes (respetivamente M=3,95 e M=3,86). As participantes do género feminino apresentaram ainda valores mais elevados do que os do género masculino relativamente ao processamento e gestão da informação, bem como ao planeamento de execução e à forma como percebem e sentem as suas capacidades. As raparigas apresentam assim, maior capacidade de autorregulação, planeamento e

monotorização das suas aprendizagens. Estes resultados vão de encontro a estudos anteriores que referiram as meninas como mais envolvidas academicamente, comparativamente com os rapazes (Finn, 1989).

Já no que se refere à escala de Perceção de Suporte Social (CASSS), apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos no que se refere à dimensão de Suporte Social dos Amigos ($t= 4,631$; $p <0,001$), com as raparigas a revelarem uma perceção de maior suporte social dos amigos do que os rapazes (médias, respetivamente, de 5,42 e 4,88). Estes resultados configuram-se importantes, já que o suporte social (neste caso fornecido pelos/as seus/suas amigos/as) pode contribuir de forma relevante para o envolvimento na escola, nomeadamente através da cooperação, ajuda e partilha entre pares (Wentzel, 1991 cit in Furlong et al, 2003; Wentzel, 2012).

5.3.3 Diferenças entre anos de escolaridade

Os/as participantes do 9º ano de escolaridade apresentam uma média mais baixa que os/as restantes alunos/as, no que se refere ao envolvimento afetivo.

De facto, estudos anteriores mostram que o envolvimento parece ser mais notório nos/as alunos/as mais novos/as, tendo tendência a diminuir o envolvimento escolar à medida que os/as estudantes progridem no seu percurso académico (Sahil, 2010). Estes factos são justificados através do maior suporte emocional dos professores, assim como do maior envolvimento dos pais na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as que, com o decorrer do percurso académico vai diminuindo.

Relativamente à Perceção de Suporte Social, foram encontradas diferenças significativas no que se refere à perceção de Suporte Social dos professores, nomeadamente nos/as alunos/as de 9º ano que apresentaram uma média mais elevada, comparativamente com os/as de 8º ano. Estes resultados eram expectáveis, sobretudo no que se refere à importância atribuída ao suporte dos pares, uma vez que sabemos que no período da adolescência é evidente a influência que os pares exercem na sua vida académica e social (Jonhson, 2000 cit in Rola, 2012).

Em relação à importância atribuída ao Suporte Social, verificaram-se diferenças significativas no que se refere ao Suporte dos Pais, nomeadamente nos/as alunos/as de 7º ano, que apresentaram uma média superior comparativamente aos de 9º ano. Os mesmos participantes, de 7º ano, apresentaram média superior no que se refere à importância atribuída ao suporte dos professores, comparativamente aos alunos de 8º ano. No que se refere à importância atribuída ao suporte dos colegas, foram os/as alunos/as de 7º ano que se destacaram, comparativamente com os de 8º e 9º anos. Por outro lado, os/as alunos/as de 9º ano apresentaram uma média inferior, comparativamente com os 7º e 8º, na importância atribuída ao suporte das pessoas da escola.

5.3.4 Análise das relações entre Envolvimento na Escola e Perceção de Suporte Social

A Tabela 1 apresenta as correlações existentes entre as várias dimensões do Envolvimento na Escola e a Perceção de Suporte Social.

Tal como se pode verificar, o Envolvimento na Escola (escala total) encontra-se correlacionado significativamente ($p < 0.01$) com as suas várias dimensões. Da mesma forma, verificaram-se correlações significativas ($p < 0.01$) entre várias dimensões do Envolvimento e do CASSS; é de realçar que o Envolvimento Total se correlaciona significativamente ($p < 0.01$) com todas as dimensões do CASSS.

Tabela 1. Correlações entre as dimensões do Envolvimento do/a Aluno/a na escola e do Suporte Social

	Envol. Agenciativo	Envol. Afetivo	Envcl. Cognitivo	Envol. Comport.	Envol. Total	CASSS Pais	CASSS Professores	CASSS Colegas	CASSS Amigos	CASSS Pessoas
Envolvimento Agenciativo	-									
Envolvimento Afetivo	,210**	-								
Envolvimento Cognitivo	,453**	,116*	-							
Envolvimento Comportamental	,119*	,048	,369**	-						
Envolvimento Total	,758**	,538**	,731**	,488**	-					
CASSS Pais	,262**	,190**	,256**	,233**	,354**	-				
CASSS Professores	,282**	,072	,339**	,252**	,364**	,282**	-			
CASSS Colegas	,198**	,514**	,175**	,059	,365**	,355**	,324**	-		
CASSS Amigos	,197**	,345**	,216**	,016	,318**	,303**	,333**	,439**	-	
CASSS Pessoas	,181**	,296**	,272**	-,002	,299**	,329**	,432**	,597**	,471**	-

Estes resultados apontam no sentido de que o Envolvimento global dos/as alunos/as parece estar efetivamente associado à perceção que o/a estudante tem do suporte social recebido.

De facto, os resultados alcançados apontam no sentido de que quanto maior for o gosto pela escola, experimentando assim um sentimento de pertença e ligação com a mesma, maior será o envolvimento do/a aluno/a de forma agenciativa, ou seja, contribuindo de forma ativa e construtiva nas suas próprias aprendizagens. Alunos/as com maior ligação e sentimento de pertença à escola tendem assim a apresentar maior envolvimento global.

Por outro lado, e já relativamente à perceção de suporte social, o envolvimento afetivo parece correlacionar-se com a perceção de suporte dos pais, dos amigos, colegas e restantes pessoas da escola. Estes dados vieram salientar a importância da perceção de suporte social para o envolvimento afetivo, ou seja, para o sentimento de pertença e ligação à escola.

Analisando a escala global do Envolvimento, podemos concluir que aqueles/as alunos/as que percecionam maior suporte social são aqueles/as que estão mais envolvidos/as na escola.

6. Conclusões

A escola, enquanto meio ótimo de desenvolvimento e educação da criança e jovem, deve procurar compreender os meandros do seu envolvimento, permitindo que o/a aluno/a invista afetivamente e comportamentalmente nas suas aprendizagens, contribuindo assim para a construção de projetos pessoais futuros, estabelecimento de metas e objetivos.

Parece-nos importante ressaltar a necessidade de encarar o/a aluno/a como agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem, tal como apontado pela dimensão agenciativa do envolvimento, bem como a importância e o impacto quer das experiências escolares, quer do sentimento pela escola, no envolvimento do/a aluno/a. Parece-nos também relevante ao impacto das experiências negativas, por exemplo as retenções, no envolvimento do/a estudante. As experiências negativas consecutivas parecem gerar sentimentos de frustração aos/às alunos/as que prejudicam o seu envolvimento e a manutenção da sua motivação e interesse pelas tarefas escolares e aprendizagens. Estes factos alertam-nos para a importância da promoção de experiências positivas e valorativas, em detrimento da formação orientada para resultados meramente quantitativos, da importância do reforço, e do estabelecimento de metas e objetivos reais e concretizáveis. Uma vez mais, comprova-se também a importância do investimento das relações sociais, no contexto escola, e na relação de proximidade com o/a aluno/a.

Neste estudo foram claros os resultados no que se refere ao sentimento pela escola. Os/as participantes que menos se identificam com a sua escola, foram também os que relataram menor envolvimento afetivo e global. Estes factos parecem ressaltar a importância do investimento das intervenções também a este nível. Revela-se, portanto, fundamental promover o sentimento de pertença e de ligação com a escola, fomentando o envolvimento afetivo e agenciativo do/a aluno/a.

Desta forma o clima da escola parece-nos ser fundamental para a promoção do envolvimento do/a aluno/a na escola. É importante que o clima seja positivo, que permita e fomente interações sociais positivas que, por sua vez, devem incitar o sentimento de pertença e proximidade com a escola e comunidade educativa. Uma escola com a qual agentes educativos e alunos/as se identifiquem,

bem como com os seus valores e ideais, se sintam integrados e valorizados, vai fomentar uma maior satisfação e, consequentemente, um maior envolvimento que, sabemos, contribui não só para resultados académicos mais satisfatórios, mas também para a diminuição de outros comportamentos disruptivos e prejudiciais.

É importante compreender quais os motivos que possam estar na origem do decréscimo verificado do envolvimento com o decorrer dos anos de escolaridade, de forma a planear intervenções com estes alunos/as que não só promovam o seu envolvimento na escola, mas também que previnam o desinvestimento na sua formação. Parece ser fundamental auxiliar estes/as estudantes na construção de planos futuros, delineando metas e objetivos a atingir, dando-lhes a oportunidade de atribuir um sentido pessoal e individual ao seu percurso académico.

Por fim, mas não menos importante, importa referir as correlações significativas encontradas entre os dois constructos. De facto, o presente estudo mostra que perceção de suporte social e envolvimento na escola estão significativamente correlacionados. Assim, podemos concluir que alunos/as que percecionam maior suporte social, tendencialmente são alunos/as mais envolvidos/as, ou seja, também a perceção de suporte social parece representar um importante percursor do envolvimento na escola. A perceção de suporte social que os/as alunos/as têm parece, assim, ser fundamental para o seu envolvimento e, consequentemente, sucesso académico.

Conjuntamente, pais e demais agentes educativos devem trabalhar no sentido de envolver os/as seus/suas educandos na escola. Por outro lado, tal como identificado, o suporte dos professores também representa um forte alicerce para o envolvimento. É importante que os docentes estabeleçam relações de proximidade, fomentando o estabelecimento de relações interpessoais positivas com e entre os/as seus/suas alunos/as.

É importante que sejam planeadas, na escola, atividades extracurriculares adequadas aos/às seus/suas alunos/as, indo de encontro aos seus gostos e interesses, bem como fomentar espaços e momentos de reflexão e discussão de temáticas de interesse dos jovens. A escola não deve, portanto, ser meramente centrada nos aspetos cognitivos, procurando uma maior aproximação dos/as seus/suas alunos/as.

NOTA:

Este trabalho foi parcialmente financiado pelos fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, no contexto do projecto PTDC/CPE-CED/114362/2009- Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção, coordenado pelo Professor Feliciano H. Veiga.

Referencias

Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical, conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools, 45* (5), 369-386.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117– 142.

Furlong, M. & Christenson, S. (2008). Engaging Students at school and with learning: A Relevant Construct for All Students. *Psychology in the Schools, 45* (5), 355-368.

Furlong, M., Whipple, A., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*, 99–114.

Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. *Consultation Paper*, 1-13.

Lam, S., Jimerson, S., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. (…), & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly 29*(2), 213-232.

Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N., & Nolten, P. W. (2000). The child and adolescent social support scale. DeKalb, *IL: Northern Illinois University*.

Melo, M. & Pereira, T. (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para a sua Conceptualização, Caracterização, Avaliação e Promoção. In J.-M. Román Sánchez, M. Carbonero Martín & J. Valdivieso Pastor (comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8301 – 8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Pierce, G. & Sarason, I. (1991). General and Relationship-Based Perceptions of Social Support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(6), 1028-1039.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology. 36*(4), 257-267.

Rola, A. S. (2012).*Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Universidade de Lisboa, Orientador: Professor Feliciano H. Veiga).

Sahil, S. (2010). *A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents*. PhD thesis in Philosophy. University of Malaysia.

Sarason, I., Levine, H., Basham, R. & Sarason, B. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127-139.

Sarason, I., Sarason, B., Shearin, E. & Pierce, G. (1987). A brief measure of social support: pratical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships, 4*, 497-510.

Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação, IV*, 7-21.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 1: 441 - 450.

Voelkl, K. (2012). School Identification. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.193-218). New York: Springer.

Wentzel, K. (2012). Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 479 – 488). New York: Springer. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Envolvimento na escola de crianças de meios Socioeconómicos Desfavorecidos: de pequenino se "Torce o destino"?

Madalena Melo[1, 2], Cristina Fonseca[1], Norma Ferrarini[3]
[1]*Universidade de Évora (Portugal),* [2]*CIDEHUS (Portugal),*
[3]*Universidade Federal do Paraná (Brasil)*
mmm@uevora.pt, cristinapxo@hotmail.com, normadaluz@ufpr.br

Resumo

As crianças com baixo estatuto socioeconómico são consideradas crianças mais vulneráveis e em risco de insucesso escolar. A literatura têm demonstrado que, no âmbito dos contextos de desenvolvimento, são vários os fatores que parecem contribuir para um bom desempenho académico ou inversamente, para um baixo desempenho e em consequência para o insucesso escolar.

Com o intuito de identificar quais os fatores de risco e proteção que permitem diferenciar os/as alunos/as com sucesso e insucesso escolar, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas a 16 alunos/as do 3º e 4º ano do ensino básico. As respostas dos/as participantes foram examinadas com recurso à analise de conteúdo.

Os resultados desta investigação destacam a preponderância do contexto familiar enquanto fator de proteção contra o insucesso escolar. As características da criança e o seu nível de envolvimento na escola, emergiram igualmente enquanto fatores preditores da realização escolar, observando-se em simultâneo a influência dos pares e do/a professor/a sobre o desempenho académico dos/as alunos/as, no entanto ambos estes fatores revelaram um impacto menor que a família ou a própria criança sobre a realização escolar.

Assim, esperamos contribuir para clarificar quais os fatores de risco e proteção da realização escolar e definir estratégias de intervenção que possam concorrer para reduzir o insucesso e abandono escolar.

Palavras-chave: Envolvimento na Escola, Estatuto socioeconómico, Fatores de risco e proteção, Contextos de Desenvolvimento, Realização Escolar

Abstract

Children with low socioeconomic status are considered more vulnerable and with higher risk of school failure. The literature shows that there are several factors that appear to contribute to a good academic performance, or conversely, to a low performance and consequently for school failure. In order to identify risk and protective factors that differentiate children with success and failure at school, we conducted semi-structured interviews with 16 students of 3rd and 4th grade of primary school. The responses of participants were examined using the content analysis.

The results of this research highlight the preponderance of family background as a protective factor against school failure. The characteristics of the child and their level of involvement in the school, also emerged as predictors of school achievement, with the simultaneous influence of peers and teachers in the academic performance of students; however both of these factors revealed a minor impact that the family or the child himself on school achievement.

Thus, we hope to contribute to clarify which risk and protective factors of school achievement and defining intervention strategies that can contribute to reduce the underachievement and school dropout.

Keywords: Engagement in school, socioeconomic status, Risk and protective factors, Development Contexts, School Achievement

1. Introdução

Em termos históricos, as crianças com um baixo estatuto socioeconómico (E.S.E.), são consideradas crianças em risco de insucesso académico e neste âmbito a literatura é extensa, indiciando uma relação entre o E.S.E. e a realização escolar, aqui entendida enquanto sucesso ou insucesso escolar/académico (Bradley & Corwyn, 2002; Eamon, 2001; Finn, 1989; Zappalá & Considini, 2001).

Não obstante os casos de insucesso escolar, as evidências empíricas indicam igualmente a existência de inúmeros casos de sucesso de crianças/jovens que apesar das adversidades, superam os fatores de risco a que estão expostas, demonstrando envolvimento na escola e bom desempenho académico (Klem & Connell, 2004; Milne & Plourde, 2006; Reschly & Christenson, 2006). Por conseguinte, urge compreender quais os fatores/elementos que atuam de forma a inibir ou promover o sucesso escolar, atuando enquanto fatores mediadores do E.S.E.

Compreender o (in)sucesso escolar implica necessariamente analisar o risco e a proteção, pois estes podem influenciar quer de forma positiva ou negativa, o desenvolvimento e realização escolar do/a aluno/a. Neste contexto de análise, o risco é entendido em termos de vulnerabilidade, entretanto a proteção é percebida enquanto mediadora do risco, pois permite modificar e/ou melhorar a resposta do sujeito ao dito risco. Com efeito ambos interagem entre si, num processo complexo, dinâmico e bidirecional.

O envolvimento do/a estudante na escola (E.E.E.), pode configurar-se como um fator de proteção contra o insucesso escolar. Este é um constructo extremamente relevante pois os estudos empíricos revelam que, é um excelente fator protetor e preditor do desempenho e realização escolar (Moreira, Vaz, Dias & Petracchi, 2009), capaz de superar variáveis tão importantes como o E.S.E. do/a estudante e respetiva família.

Tendo em conta que o insucesso escolar continua a ser uma temática relevante que assola as escolas e os/as seus/suas estudantes, particularmente aqueles/as que apresentam um baixo E.S.E., considerou-se pertinente investigar *quais os fatores de risco e proteção que influenciam o insucesso/sucesso escolar das crianças com baixo estatuto social e económico*. Para tal, foi conduzido um estudo que teve como objetivo geral identificar fatores de risco e proteção implicados no sucesso/insucesso escolar de crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. Para que fosse possível analisar de forma aprofundada esta questão, propusemo-nos analisar qual a influência das seguintes categorias na realização escolar: o suporte parental e familiar, as características da criança, o nível de envolvimento do/a estudante na escola e a importância do/a professor/a e dos pares. Face a estes objetivos, foi desenvolvido um estudo de carácter exploratório, tendo como base uma metodologia qualitativa de investigação.

2. Estatuto Socioeconómico e Realização Escolar

Ainda que o fenómeno do insucesso escolar seja transversal a toda a sociedade, em termos históricos, as crianças/jovens com um estatuto económico de pobreza e/ou que pertencem a uma classe social mais baixa, são consideradas crianças mais vulneráveis e em risco de insucesso académico (Borman & Rachuba, 2001; Zappalá & Considini, 2001). A investigação têm demonstrando que o E.S.E. da família, afeta de forma direta ou indireta, a saúde física, mental e socioemocional da criança (Eamon, 2001). Não obstante a influência por vezes devastadora do E.S.E., as evidências parecem indiciar que esta pode ser mediada com recurso a outros fatores ou variáveis, como sejam as características individuais da própria criança, as características ou contexto familiar e os sistemas de apoio externo (*e.g.* escola e a comunidade) (Bradley & Corwyn, 2002).

Em presença de um contexto ecológico, a investigação demonstra que existe uma relação dinâmica entre o E.S.E. e o desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo (Conger & Donnellan, 2006). São vários os fatores que influenciam o sucesso escolar dos/as estudantes, destacando-se o contexto familiar (Siraj-Blatchford *et al.,* 2011), as características da própria criança (Bronnfenbrenner & Morris, 2006) e o contexto escolar (Hughes & Kwok, 2007).

2.1 Fatores de risco e proteção

A relação que se estabelece entre fatores de risco e de proteção, pode afetar o processo de desenvolvimento do indivíduo. Neste contexto, os fatores de risco são interpretados em termos de vulnerabilidade e surgem não raras vezes, associados à ausência de adaptação. Em contrapartida, os fatores ou mecanismos de proteção, são analisados enquanto mediadores do risco, pois permitem modificar a resposta do indivíduo ao perigo, diminuído a possibilidade deste vir a obter um desenvolvimento negativo. Assim risco e proteção interagem entre si, ao integrar o ecossistema da pessoa em desenvolvimento.

Os fatores de risco remetem para acontecimentos negativos e stressantes de vida, aumentado a vulnerabilidade do indivíduo e consequentemente a probabilidade deste vir a apresentar a curto, médio ou longo prazo problemas a nível social, emocional ou físico (Rutter, 1985). Estes fatores/mecanismos de risco são na prática, acontecimentos ou situações adversas que surgem frequentemente associados a resultados negativos e desadaptativos (Smith-Osborne, 2007).

Em "oposição" ao conceito de risco, surge o conceito de proteção. De acordo com Rutter (1985), quando se fala de fator ou mecanismo de proteção, na realidade referimo-nos a acontecimentos ou variáveis que permitem modificar ou melhorar a resposta de um indivíduo ao perigo ambiental que o predispõe a riscos de desadaptação. O fator de proteção é na realidade definido como uma variável que diminuiu a probabilidade de uma criança vir a obter resultados negativos no seu futuro (Gross, 2011). Segundo Masten (2001), é possível classificar os fatores de proteção/promoção do desenvolvimento, em três grandes dimensões: 1) diferenças ou atributos individuais (*e.g.* autoconceito positivo, boas competências intelectuais, temperamento positivo e afetuoso, autonomia), 2) características/ qualidades a nível do contexto familiar (*e.g.* elevadas expectativas, coesão, envolvimento) e 3) sistemas de apoio externo (*e.g.* redes de apoio social e o contexto escolar).

3. o envolvimento do/a aluno/a na escola

Não obstante a dificuldade em atingir consenso no que diz respeito à definição acerca do conceito de Envolvimento, algo inerente à complexidade que lhe está associada, a literatura indica que existe algum tipo de concordância e, na generalidade, os investigadores concordam que este é um constructo multidimensional (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Jimerson, Campos & Greif, 2003) e flexível, pois presume-se que este seja função, não apenas do indivíduo, mas igualmente do contexto (Fredericks *et al.,* 2004). Os dados empíricos revelam que, o envolvimento é um fator protetor e

preditor do sucesso académico e são vários os estudos que apresentam evidências acerca da relação entre o Envolvimento e o sucesso académico, demonstrando deste modo que este constructo é capaz de superar as dificuldades que o baixo E.S.E. pode acarretar do/a estudante e respetiva família (e.g. Klem & Connell, 2004; Reschly & Christenson, 2006).

Lam e Jimerson (2008) sugerem que o envolvimento é composto por três grandes dimensões: *envolvimento afetivo*, *envolvimento comportamental* e *envolvimento cognitivo*. Mais recentemente, foi proposto uma nova dimensão do envolvimento, o *envolvimento agenciativo — "a contribuição construtiva dos alunos para o fluxo da instrução que recebem*" (Reeve & Tseng, 2011, p.2). O modelo de Lam e Jimerson (2008) engloba, para além das dimensões do envolvimento, os seus antecedentes e resultados. No tocante aos do envolvimento, os autores consideram dois conjuntos de fatores com influência inegável sobre o envolvimento: os *fatores contextuais* (contexto instrucional e contexto de relações sociais) e *fatores pessoais.*

A componente das *relações sociais* engloba vários fatores que influenciam o envolvimento do/a estudante, das quais se destacam o *suporte dos professores, o suporte dos pares e o suporte parental*. Neste contexto destaca-se a importância do *suporte dos professores*. Os dados de investigação demonstram que, o relacionamento professor/a-aluno/a e o ambiente escolar, estão relacionados com o envolvimento e rendimento do/a estudante na escola (Demi, Jensen & Snyder, 2010; Klem & Connell, 2004). O *suporte dos pares* é outro fator relevante no envolvimento dos/as estudantes. A investigação demonstra que, a relação com o grupo de pares pode atuar como fator de motivação para o envolvimento dos estudantes tanto a nível curricular, como extracurricular (Juvonen, Espinoza, Knifsend, 2012; Wentzel, 2012). Outro fator contextual extremamente relevante no contexto das relações sociais é o suporte parental. O contexto familiar é reconhecido pela grande maioria dos investigadores como um dos microssistemas que maior relevância tem no seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Siraj-Blatchford *et al.* 2011).

4. objetivos

Considerando a temática desta investigação – ***fatores de risco e proteção do insucesso/sucesso escolar em crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos –*** foram formulados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Identificar os fatores de risco e proteção implicados no sucesso e insucesso escolar de crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos.

Objetivos específicos: 1) Analisar a influência do suporte parental e familiar na realização escolar dos/as alunos/as; 2) Analisar o grau de envolvimento do/a estudante/a na escola e sua relação com

o desempenho académico 3) Perceber a influência do/a professor/a na realização escolar dos/as alunos/as; 4) Analisar a importância dos pares no desempenho académico dos/as estudantes.

5. metodologia

Para a concretização dos objetivos delineados, optou-se por uma metodologia qualitativa de investigação.

5.1 Participantes

Neste estudo participaram um total de 16 estudantes, nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, com uma idade média de 9 anos e a frequentarem o 3º e 4º ano de escolaridade. Para cumprir os objetivos deste estudo de investigação, a seleção dos participantes esteve subjacente aos seguintes critérios: *a)* crianças com baixo estatuto socioeconómico e que beneficiassem do Escalão A ou B de Ação Social Escolar; *b)* classificados/as pelos respetivos professores titulares de turma, como bons/boas ou maus/más alunos/as: *c)* a frequentar o 3º ou 4º ano de escolaridade; *d)* com idades compreendidas entre os 7 e 10 anos.

5.2 Instrumentos

O instrumento de recolha de dados incidiu sobre a entrevista semiestruturada. Para a sua concretização, foi elaborado um guião de entrevista com questões e tópicos previamente desenhados com base na teoria que sustenta este estudo.

O guião da entrevista era constituído por cinco temas que visavam explorar as seguintes temáticas: a escola, o professor, o aluno, os colegas e a família. O *tema 1 – A Escola*, visava avaliar não apenas a identificação e sentimento de pertença do/a aluno/a em relação à escola, mas também a sua pontualidade e assiduidade. O *tema 2 – O/a professor/a,* tinha como objetivos compreender o relacionamento do/a professor/a com o/a aluno/a, o tipo de apoio/acompanhamento proporcionado no contexto de sala de aula, bem como as suas expectativas face ao desempenho do/a aluno/a. O *tema 3 – O aluno/a,* versava sobre o nível de envolvimento do/a aluno/a nas atividades curriculares e extracurriculares, a perceção de si mesmo enquanto aluno/a e as suas expectativas académicas.

O *tema 4 – Os colegas,* visava compreender a relação do/a aluno/a com os seus pares, o tipo de atividades desenvolvidas em grupo, bem como a identificação e o sentimento de pertença dos pares face à escola. Por fim, *o tema 5 – A família* tinha como propósito analisar as rotinas do/a aluno/a no contexto familiar, o nível de participação parental na vida escolar dos/as alunos/as (*e.g.* através da monitorização, acompanhamento, interesse pelas atividades desenvolvidas e valorização da escola), o estilo educativo parental, as expectativas parentais, os tempos livres do/a aluno/a, bem como o suporte familiar e a presença de modelos comportamentais.

5.3 Procedimentos

Depois de obtidas as necessárias autorizações, as crianças selecionadas foram esclarecidas quanto aos objetivos do estudo e foi-lhes garantido o anonimato e confidencialidade da informação recolhida. Solicitou-se igualmente autorização para gravar as entrevistas. As entrevistas foram realizadas num espaço calmo, apropriado e previamente reservado para o efeito, tendo sido proporcionado às crianças liberdade e tempo para que pudessem ponderar e refletir sobre as questões colocadas. As entrevistas tiveram uma duração variável entre trinta e cinco minutos e uma hora e vinte minutos.

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à sua análise de conteúdo. Após a construção do sistema de categorias mais significativas, foi desenvolvida uma grelha de análise temática e com o propósito de organizar as categorias por temas e definir critérios de inclusão da informação contida nas entrevistas, nas respetivas subcategorias.

5.4 Apresentação de resultados 1

A análise dos dados possibilitou a emergência de 3 grandes temas, divididos em várias categorias e subcategorias, como é ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1. Perspetiva global dos temas, categorias e subcategorias de análise

Tema	Categorias	Subcategorias
A família	Suporte Parental e Familiar	• Estilo Educativo Parental; • Nível de comunicação Pais/Filho/a; • Apoio na realização dos trabalhos para casa e monitorização; • Expectativas parentais em relação ao desempenho escolar do/a aluno/a; • Atividades Lúdicas Desenvolvidas em Família; • Presença e Participação dos Pais em Atividades Escolares; • Hobbies/Atividades de Tempos Livres; • Suporte Familiar
A Criança	Características da Criança	• Perceção de Competência e Atribuições Causais de Realização Escolar; • Motivação para a aprendizagem; • Autonomia/Independência; • Expectativas do/a Aluno/a; • Modelos
	Envolvimento do/a Estudante na Escola	• Sentimento de Pertença à Escola; • Assiduidade e Pontualidade; • Participação, atenção e comportamento na sala de aula; • Notas; • Participação/Interesse pelas Atividades Extracurriculares; • Hábitos de leitura
A Escola	O/a Professor/a	• Relacionamento Aluno/a-Professor/a; • Suporte do/a Professor/a; • Expectativas do/ Professor/a em relação ao desempenho do/a aluno/a;
	Os Pares	• Relacionamento Aluno/a-Grupo de Pares; • Motivação do Grupo de Pares para a Aprendizagem; • Atividades Lúdico-Pedagógicas;

5.4.1 A Família — Suporte Parental e Familiar

Expectativas Parentais

Positivas e a Longo prazo – *"(…) esperam que eu seja um boa aluna e que passe, que me porte bem, que tenha boas notas a todas as disciplinas (…)". (criança B.S.1.)*

"*(…) a minha mãe diz que a decisão é só minha, até que ano eu quero estudar e eu disse que quero seguir o mesmo que a minha mãe (…) ficar até ao 12º ano…" (criança D.S.1.)*

Positivas e a Curto Prazo - *"(…) a mãe sempre queria que eu tivesse notas melhores…" (criança C.I.1) "Esperam que eu passe de ano e que tenha boas notas, porque eles confiam em mim (…)". (criança C.I.2.)*

Baixas/Reduzidas – "*Eles esperam…que eu teja na sala de aula." (criança D.I.2.).*

Tabela 2. Expetativas parentais em função do desempenho académico

Expectativas Parentais	Bons/Boas Alunos/as (N)	Maus/Más Alunos/as (N)
Positivas e a Longo Prazo	7	0
Positivas e a Curto Prazo	0	6
Baixas/Reduzidas	0	1
Não fez referência	1	1
Total	8	8

5.4.2 A Criança — Características da criança

Perceção de Competência

Elevada - *"Sou bom aluno (…) Porque tenho boas notas… (…) Faço os trabalhos de casa, ouço o professor…(…)(…) faço muitas contas em casa." (criança B.S.2.)*

Média - *"Acho que sou uma aluna razoável (…) Esforço-me (…) Mais ou menos… (…) algumas vezes, não presto atenção às aulas (…) Há vezes que é mais difícil." (criança C.I.1.)*

Baixa – *(…) não consigo compreender algumas coisas, chegar às conclusões disso… às vezes consigo mas há uma coisa que me impede de perceber! (criança C.I.2.)*

Tabela 3. Perceção de Competência em função do desempenho académico

Perceção de Competência	Bons/Boas Alunos/as (N)	Maus/Más Alunos/as (N)
Elevada	8	0
Média	0	2
Baixa	0	6
Total	8	8

5.4.3 A Criança — Envolvimento na escola

Participação, atenção e comportamento na sala de aula

Positivo/Adequado - *"Acho que o meu comportamento é bom (…) ter um bom comportamento (…) É estar atenta, não responder ao professor, ser pontual… saber fazer as coisas, estar atenta às explicações do professor, para saber responder quando o professor perguntar." (criança B.S.1)*

Moderado/Aceitável – *"Obedeço á professora." (criança A.I.2.)*

Negativo/Desadequado – "*O professor chama-me à atenção (…) Porque tou desatento (…) Não*

tou a pensar em nada! Tou é com sono, normalmente (…) às vezes bato com a cabeça na mesa porque fico com a cabeça mole (…) Mas depois bato com a cabeça e acordo logo!" (criança B.I.2).

Tabela 4. Participação, atenção e comportamento em função do desempenho académico

Nível de Participação, Atenção e Comportamento	N Bons/Boas Alunos/as	N Maus/Más Alunos/as
Positivo/Adequado	8	1
Razoável	0	0
Negativo/Desadequado	0	7
Total	8	8

5.4.4 A Escola — Professor/a

Expetativas do/a Professor/a

Expetativas Positivas/Elevadas – *"Acho que espera tudo de bem de mim (…) pelo meu comportamento e as minhas notas (…) não têm razões para tar desiludida de mim." (criança D.S.1.)*

Expetativas Positivas/Médias – *"Eu acho que sim, ela espera que eu participe (…) em relação às notas (…) eu acho que é mais ou menos (…) por causa do Português e do Estudo do Meio." (criança A.I.2.)*

"(…) o professor espera de mim (…) Notas mais ou menos e boas." (criança B.I.1.)

Expetativas Baixas/Negativas - *"Espera que eu tenha melhores notas do que aquelas que tenho tido, para puder passar de ano." (C.I.1.).*

"Acho que a professora espera de mim que eu me aplique mais e que tenho de estudar mais (…). (criança D.I.1.)

Tabela 5. Expetativas do/a professor/a em função do desempenho académico

Expetativas do/a Professor/a	N Bons/Boas Alunos/as	N Maus/Más Alunos/as
Elevadas/Positivas	8	0
Médias/Positivas	0	4
Baixas/Negativas	0	3
Não fez referência	0	1
Total	8	8

5.4.5 A Escola — Pares

Nível de Motivação do Grupo de Pares

Elevada Motivação - *"(…) os meus amigos mais próximos gostam mesmo da escola (…) eles levam as coisas a sério, esforçam-se muito (…)". (criança C.I.2.)*

Média Motivação - *"Acho que sim, gostam da escola (…) Porque elas às vezes mostram-se interessadas, dão as suas opiniões (…)". (criança B.S.1.)*

Baixa Motivação - *"(…)eu vejo na cara deles que nas aulas eles estão desinteressados, como a professora às vezes diz, eles não querem saber."(criança A.S.1.)*

Tabela 6. Motivação do grupo de pares para a aprendizagem e desempenho académico do/a aluno/a

Nível de Motivação do Grupo de Pares	N Bons/Boas Alunos/as	N Maus/Más Alunos/as
Elevado	2	5
Médio	2	2
Baixo	4	1
Total	8	8

6. Discussão e conclusões

O tema I, ***a família***, emergiu ao longo da análise de dados como um fator de extrema relevância para a realização escolar do/a aluno/a, sendo que através da análise de cada subcategoria, manifestaram-se resultados distintos entre bons/as e maus/más alunos/as. No contexto deste tema, evidenciou-se a categoria – ***Suporte Parental e Familiar***, categoria esta que expressa a perceção que os/as estudantes têm do grau de envolvimento dos pais e família alargada na sua vida escolar e extraescolar. Observou-se que *um elevado ou baixo nível de suporte parental e familiar afeta* de forma indubitável *a realização escolar*. O estilo educativo dos pais é um fator influente na realização académica dos/as estudantes. É de salientar que, no caso dos estudantes com sucesso escolar, é prevalente o estilo educativo parental democrático, enquanto que no caso dos/as estudantes com insucesso são salientes os estilos permissivo/*laissez faire* e autoritário. Estes resultados estão de acordo com a literatura que postula que, a utilização de um estilo educativo autoritário ou permissivo, afeta de forma negativa o desempenho escolar (Aiyappa & Acharya, 2012; Fortin *et al.,* 2004). Em oposição, o estilo educativo

democrático, caracterizado sobretudo por regras e limites claros e bem definidos, por apoio, atenção e carinho parental, exerce uma ação positiva sobre os resultados escolares (Donrbush *et al.,* 1987; Fulton & Turner, 2008; Spera, 2005; Kordi & Baharudin, 2010).

O tema II, ***a criança,*** engloba duas categorias principais e os resultados obtidos revelam diferenças irrefutáveis entre estudantes com sucesso e insucesso escolar. Este tema emergiu de forma incontornável como um tema com influência sobre a realização escolar do/a estudante. A primeira categoria - *características da criança*, elucidou-nos acerca dos fatores internos à criança com influência no seu desempenho escolar. Dos resultados obtidos depreende-se que as características individuais da criança afetam a sua realização escolar. Os/as alunos/as com um bom desempenho escolar revelaram na globalidade uma perceção positiva das suas competências e capacidades, o que vai de encontro aos estudos empíricos já realizados (Fin & Ishak, 2013).

Na análise da categoria do envolvimento do/a estudante na escola verificou-se que, o grau de envolvimento do/a estudante influencia claramente o desempenho académico, sendo este um fator protetor na superação de um meio socioeconómico mais desfavorecido. Os/As estudantes com sucesso denotam um elevado envolvimento comportamental, observável através da participação, atenção e comportamento. Estes resultados são coerentes com os estudos previamente realizados acerca do envolvimento que postulam que, o nível de envolvimento está positivamente correlacionado com o desempenho académico (Appleton *et al.,* 2008) e com a aprendizagem (Ainley, 1993). Por sua vez, a generalidade dos/as estudantes com insucesso apresenta um baixo/reduzido envolvimento e participação nas atividades escolares, estão com frequência desatentos, o comportamento é pouco apropriado ou desejável e as notas são baixas. Estes resultados são congruentes com a literatura que postula que, alunos com baixo E.S.E. demonstram maior dificuldade em manter a concentração na sala de aula e são por vezes descritos como mais agressivos ou impulsivos face a estudantes de classe média ou alta (Breznitz & Norma, 1998).

O tema III ***– a escola***, tema este que engloba as verbalizações dos/as alunos/as relativas às suas experiências no contexto escolar e à perceção que têm das mesmas. Quanto à primeira categoria deste tema – *O/a professor/a* – os resultados permitem concluir que, o professor/a exerce influência sobre a realização escolar dos/as alunos/as, pois pode contribuir para agravar, mediar ou superar o baixo E.S.E. dos/as estudantes. Quanto às expectativas do/a professor/a em relação ao desempenho do/a aluno/a, os resultados revelam diferenças evidentes entre bons/boas e maus/más alunos/as: no caso das crianças com sucesso escolar, as expetativas do/a professor/a são indubitavelmente positivas e elevadas face ao seu desempenho global. Estes resultados afiguram-se congruentes com outros estudos, que mostram que elevadas expectativas do/a professor/a ajudam a promover o nível de envolvimento dos estudantes e contribuem para a sua realização académica (Klem & Connell,

2004), superando mesmo o baixo E.S.E. No que diz respeito aos/às alunos/as com insucesso, as expectativas do/a professor/a não segue o mesmo padrão: estas crianças percecionam as expetativas do/a professor/a como médias e baixas, e sobretudo relacionadas com o comportamento/atenção na sala de aula e com o seu desempenho às diferentes matérias. Estes resultados são em certa medida corroborados pela literatura, pois esta postula que as crianças são suscetíveis à forma como o/a professor/a reage ao seu desempenho na sala de aula: quando o/a professor/a veicula baixas expetativas através do seu comportamento e atitudes para com os/as alunos/as, isto afeta os seus resultados escolares (Benner & Mistra, 2007).

A categoria *Pares* expressa a perceção que os/as estudantes têm da sua relação com os colegas, do seu nível de interesse e motivação face à aprendizagem e das atividades desenvolvidas em grupo. Os resultados permitem concluir *a importância dos pares no desempenho académico dos/as estudantes* No que diz respeito à perceção de motivação do grupo de pares para a aprendizagem, observou-se uma inversão da situação entre os grupos. Metade dos/as alunos/as com sucesso mencionou que, os seus pares estão pouco motivados para a aprendizagem. Vale a pena salientar que, o baixo nível de motivação dos colegas surge aliado à falta de interesse, atenção e ao comportamento negativo. De um total de oito participantes apenas dois referiram que, os seus pares gostam verdadeiramente da escola e de aprender. Os resultados obtidos contrariaram os estudos já realizados, em que os estudantes tendem a reunir-se com um grupo de pares que tenha expectativas ou aspirações semelhantes (Murdock, 1999). Inversamente, o grupo de alunos/as com insucesso menciona, na sua maioria, que o seu grupo de pares encontra-se motivado para aprender, algo patente através do seu empenho e interesse demonstrado na sala de aula, o que uma vez mais refuta a literatura (Murdock, 1999). Da análise dos resultados depreende-se que a perceção que as crianças têm do nível de motivação do grupo de pares poderá estar relacionada com a perceção que têm do seu próprio nível de interesse e motivação face à aprendizagem e perante este contexto os resultados fazem sentido.

NOTA:

Por razões de espaço, apenas uma pequena parte dos resultados obtidos poderá ser apresentado. Optou-se por incluir, a título exemplificativo, uma única subcategoria por cada categoria de cada tema.

Referencias

Ainley, M. (2012). Students' Interest and engagement in classroom activities. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on students engagement* (pp. 283-302). Springer: New York.

Aiyappa, S. & Acharya, B. (2012). Parenting styles on academic achievement of adolescents. *International Journal Of Scientific Research. 1* (5), 120 – 122.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. DOI: 10.1002/pits.20303.

Benner, A. D. & Mistra, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, *99*, (1), 140–153. DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.140.

Borman, G.D., Rachuba, L.T. (2001). Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects. CRESPAR: U.S. Department of Education.

Bradley, R. H. Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, *53*, 371-399.

Breznitz, Z. & Norma, G. (1998). Differences in concentration ability among low and high-SES israeli students: A follow-up study. *The Journal of Genetic Psychology*. 159 (1), 82 -93.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner and W. Damon (Eds.), *Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology, Vol. 1 (*5th ed.) New York: Wiley.

Conger, R. C & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology, 58*, 175–99.

Demi, M. A. Jensen, A. C. & Snyder, A. R. (2010). The rural context and post-secondary school enrollment: An ecological systems approach. *Journal of Research in Rural Education*, *25*(7), 1 – 26.

Eamon, M. K. (2001). The Effects of poverty on children's socioemotional development: an ecological systems analysis. Social Work 46 (3), 256-266.

Fin, L.S. & Ishak, Z. (2013). Direct and indirect effects of self-concept and socioeconomic status on students' academic achievement. *Educational Research International. 1* (2), 40 - 49.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59, 117 – 142.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.

Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 39–51.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, *8*, 7 – 27.

Juvonen, J., Espinoza, J & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Students Engagement* (pp. 387-402). Springer: New York.

Klem, A., & Connel, J. (2004). Relationship matter: linking teacher support to student engagement an achievement. *Journal of School Health*, *74* (7), 262-273.

Kordi, A. & Baharudin, R. (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies.* 2, (2); 217 – 222.

Lam, S. & Jimerson, S. (2008). *Exploring student engagement in school internationally*. Consultation Paper, 1-13.

Masten A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*, 227–238.

Milne, A. & Plourde, L. A. (2006). Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement? *Journal of Instructional Psychology*, *33*(3), 183-93.

Moreira, P. A. S., Vaz, F. M.,. Dias, P. C. & Petracchi, P. (2009). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Student Engagement Instrument. *Canadian Journal of School Psychology. 24(4) 303–317.* DOI: 10.1177/0829573509346680.

Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*,*91* (1), 62-75.

Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, *36*, 257–267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.

Reschly A. L. & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities - a case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*. *27* (5), 276-292.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, *147*, 598 – 611.

Siraj-Blatchford, I., Mayo, A., Melhuish, E.C., Taggart, B., Sammons, P. & Sylva, K. (2011). *Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study*. London: Department for Education.

Smith-Osborne, A. (2007). Life span and resiliency theory: A critical review. *Advances in Social Work*, *8* (1), 152-168.

Zappalà, G. & Considine, G. (2001). Educational performance among school students from financially disadvantaged backgrounds (4th ed.). New South Wales: Research & Advocacy Team, The Smith Family.

Wentzel, K. R. (2012). Socio-Cultural Contexts, Social Competence and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Students Engagement (pp. 479 – 490). Springer: New York.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Relatos autobiográficos da experiência escolar – marcas das influências contextuais no envolvimento dos alunos na escola

António Calha[1]

[1]*Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)*

antoniocalha@hotmail.com, antoniocalha@essp.pt

Resumo

Procuramos retratar as transformações institucionais ocorridas na escola ao longo das últimas décadas e a sua implicação no envolvimento dos alunos. Para tal, apresentamos os resultados da análise de relatos das experiências escolares presentes num conjunto de cem autobiografias elaboradas por adultos que passaram pelo sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), entre 2006 e 2011. O nosso objetivo é a caracterização da forma como na narrativa dos candidatos é gerida toda uma economia de justificações da experiência e do abandono escolares. Dada a abrangência intergeracional do programa, são múltiplas as variáveis contextuais (formas escolares e os modos de socialização) que configuraram as diferentes experiências de envolvimento na escola e que se repercutem em percursos de duração bastante variável e em casos de sucesso e insucesso. Estas diferentes formas escolares, que resultam de diferentes perspetivas ideológicas que vigoraram em Portugal ao longo das últimas décadas, oscilam entre uma conceção de modernidade educativa próxima do controlo disciplinar e produtora de cidadãos conformes com o modelo cívico pré-estabelecido e uma conceção mais próxima do discurso da individualização e do imperativo de construção da autonomia individual.

Os resultados obtidos revelam que a forma do modelo escolar e o peso do veredito escolar no percurso dos candidatos é bastante variável em função da sua idade e do contexto social e histórico que enquadra o seu percurso de vida. Ainda assim, nenhum dos candidatos se esquiva totalmente ao facto de a escola constituir um dos fatores estruturais que, na modernidade, ordena a distribuição de recursos e de oportunidades. Os percursos de vida apresentam marcas, mais ou menos incisivas, do envolvimento escolar e do processo de seleção social que subjaz ao veredito escolar.

Palavras-chave: Envolvimento, Alunos, Autobiografia, Experiência.

1. Enquadramento e objectivos

Procuramos neste texto retratar as transformações institucionais ocorridas na escola ao longo das últimas décadas e a sua implicação no envolvimento dos alunos. Para tal, apresentamos os resultados da análise de relatos das experiências escolares presentes num conjunto de cem autobiografias elaboradas por adultos que passaram pelo sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), entre 2006 e 2011. O material autobiográfico foi recolhido junto de quatro Centros Novas Oportunidades da região Alentejo e a sua análise centra-se, sobretudo, nos relatos e descrições da experiência escolar destes indivíduos[1]. O nosso objetivo é caracterizar a forma como na narrativa dos candidatos é gerida toda uma economia de justificações da experiência e do abandono escolares e quais as suas consequências no envolvimento destes com a instituição escolar.

Dada a abrangência intergeracional do programa, são várias as formas escolares e os modos de socialização que configuraram as diferentes experiências e que se repercutem em percursos de duração bastante variável. Estas diferentes formas escolares, que resultam de diferentes perspetivas ideológicas que vigoraram em Portugal ao longo das últimas décadas, oscilam entre uma conceção de modernidade educativa próxima do controlo disciplinar e produtora de cidadãos conformes com o modelo cívico pré-estabelecido e uma conceção mais próxima do discurso da individualização e do imperativo de construção da autonomia individual.

2. Resultados

Dadas as diferenças de condições estruturais relacionadas com o sistema de ensino e que enquadram os percursos escolares dos diferentes indivíduos incluídos na amostra de cem autobiografias, decidiu-se estabelecer três coortes com base no período de frequência escolar e, consequentemente, no ano de nascimento. Os limites destes diferentes coortes, mais do que constituírem marcos de alterações profundas no sistema de ensino, constituem pontos de viragem nas condições de frequência e prolongamento do percurso escolar que não implicam, necessariamente, descontinuidades nos trajetos escolares e abandonos precoces destes indivíduos. Assim, optou-se pela constituição de três grupos de análise:

- Os nascidos antes de 1958, que iniciaram o percurso escolar antes de 1964, e que correspondem a 20% dos candidatos incluídos na amostra, constituem o primeiro grupo de análise. A configuração do sistema de ensino neste período foi determinada pela política educativa do Estado Novo, o período sócio-histórico em que frequentaram a escola é, quase unanimemente,

caracterizado por entraves do Estado (e das elites políticas) à escolarização da população (Mónica, 1978; Adão, 1985; Stoer, 1986; Araújo, 2000).

- O segundo grupo é constituído pelos indivíduos nascidos entre 1958 e 1969, que iniciaram o percurso escolar entre 1964 e 1975. As datas correspondem, respetivamente, ao alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos no ano letivo 1964-1965, e ao fim da extinção do ensino técnico, dando-se a unificação do ensino secundário em 1975.
- Os nascidos após 1969 iniciaram o seu percurso escolar no período de democratização do país, caracterizado por promessas de maior igualdade e justiça social e onde se abrem novas perspetivas para uma efetiva democratização escolar (Almeida e Vieira; 2006: 65).

A larga abrangência do processo RVCC, correspondendo aos quatro ciclos de ensino não superior, engloba indivíduos com níveis de qualificação bastante díspares, envolvendo, por um lado, aqueles com níveis de qualificação escolar muito baixos e, por outro lado, indivíduos com níveis de qualificação acima da média verificada na sociedade portuguesa. Serão, pois, diversos os fatores que favoreceram o encurtamento e o prolongamento das trajetórias escolares, marcando o percurso e o abandono escolares. O quadro 1 caracteriza os cem candidatos incluídos na amostra em termos das suas habilitações escolares aquando do ingresso no processo, revelando a amplitude de públicos abrangidos pelo processo RVCC no que diz respeito às qualificações escolares de acesso.

Quadro 1. Anos de escolarização aquando do ingresso no processo RVCC

Anos de escolarização	Nascidos antes de 1958		Nascidos entre 1958 e 1969		Nascidos após 1969	
	N	%	N	%	N	%
4 anos	11	55,0	7	16,3	2	5,4
5 anos	0	0	5	11,6	3	8,1
6 anos	6	30,0	14	32,6	19	51,4
7 anos	0	0	6	14,0	0	0
8 anos	0	0	8	18,6	10	27,0
9 anos	2	10,0	1	2,3	2	5,4
10 anos	1	5,0	0	0	0	0
11 anos	0	0	2	4,6	1	2,7
Total	20	100	43	100	37	100

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

2.1 Percurso escolar dos nascidos antes de 1958

O quadro 1 revela que os percursos escolares destes candidatos são relativamente curtos, quedando-se, na sua maioria, pela escolaridade obrigatória. Ainda assim, encontramos também alguns casos de percursos um pouco mais longos, não superando, no entanto, mais de 10 anos de escolaridade. Ao analisar o discurso dos candidatos, encontramos poucas referências a reprovações, sendo que, quando ocorrem, elas são justificadas por condicionalismos circunstanciais e não por qualquer tipo de incapacidade pessoal. Nestes casos, a estratégia argumentativa procura salientar que se tratou de um acidente de percurso:

> Quando eu andava na 3ª classe, durante o mês de Janeiro, os meus pais, mais uma vez, mudaram para outra freguesia e eu fui obrigado a mudar de escola, o que me veio a prejudicar, pois não consegui atingir os objectivos e tive que repetir a 3ª classe no ano seguinte. Mas, rapidamente entrei no ritmo e fiz a 4ª classe sem dificuldade nenhuma. (Carlos, 58 anos)

Na generalidade, são percursos escolares regulares, onde se encontram, com relativa frequência, bons alunos. O bom desempenho escolar assume alguma importância para os candidatos, facto fortemente salientado no seu discurso autobiográfico. As evidências são atestadas pelos prémios e pelos louvores obtidos:

> [Na escola primária] era considerada meiga, humilde e boa aluna. E posso falar assim porque naquela Escola ficou para sempre e penso que ainda hoje existe um tipo de prémio para três melhores alunos durante os quatro anos de escolaridade, […], dois prémios para rapazes e um prémio para raparigas […]. Nos meus quatro anos, além de dois colegas meus que receberam, das raparigas fui eu que recebi o referido prémio. (Arminda, 52 anos)

As razões do encurtamento do percurso escolar são invariavelmente atribuídas às dificuldades financeiras do agregado familiar e à consequente necessidade de ajudar no orçamento familiar. Afastam-se, portanto, quaisquer motivações individuais. O sucesso destes percursos escolares, ainda que pouco prolongados, parece associar-se a uma conceptualização que legitima a escola enquanto palco onde se joga e determina o valor de cada um. Se admitirmos que os abandonos são motivados por fatores que ultrapassam o controlo e, muitas das vezes, a vontade destes adultos, parece razoável admitir que esse facto tem impacto sobre a forma como conceptualizam, descrevem e avaliam a prova escolar.

A prova escolar é, assumidamente, justa. Com efeito, não vislumbramos quaisquer críticas ou a identificação de desigualdades de oportunidades no discurso autobiográfico destes indivíduos. Trata-se de uma conceptualização da escola assente nos valores vinculados pelo programa institucional da modernidade onde, pelo menos no seu imaginário, não existem contradições entre os princípios de justiça. Ou, como refere Dubet (2002: 60), não é culpa da escola que os alunos continuem desiguais, apesar da igualdade da instituição. Concebido como um santuário, o programa institucional expulsa para fora da escola as desigualdades individuais e sociais. A descrição do exame da quarta classe exemplifica bem a forma como a escola, enquanto instituição promotora do reconhecimento do mérito individual, se encontra legitimada nos quadros cognitivos subjetivos destes indivíduos. Este exame constitui a prova por excelência do valor individual, comprovando o mérito e as qualidades dos alunos. A importância do momento, em termos da conclusão do ciclo de estudos, é fortemente salientada no discurso autobiográfico:

> Ao chegar à 4ªclasse, tínhamos que fazer um exame e só passando é que ficávamos com a escola primária completa. O exame consistia numa parte escrita e numa prova oral, ao qual eu passei com bom aproveitamento (Laura, 53 anos).

Nas descrições do exame sobressai a formalidade envolvida nesse momento:

> Vesti pela 1ª vez um fato feito no alfaiate, que o momento não era para menos (Olímpio, 57 anos)

> Os pais tinham sempre a preocupação que os filhos fossem bem arranjados para o exame, não é que andassem mal vestidos durante o ano, mas nesse dia como foi o meu caso, tive um vestido novo (Palmira, 61 anos).

A importância do exame da quarta classe era ampliada pelo facto de não se confinar aos muros da escola, e estender-se à comunidade envolvente. Encontramos indícios da extensão da importância do exame, quer na sua preparação, quer após a sua conclusão. Por um lado, a preparação para o exame envolvia a realização de um trabalho manual que habitualmente os alunos exibiam em cada uma das provas do exame. Nos relatos analisados, encontramos indícios de que esses trabalhos eram antecipadamente encomendados a artesãos ou a familiares. Por outro lado, no final do exame, após a aprovação, a turma deslocava-se em grupo pela povoação, em ambiente festivo, visitando as residências dos familiares, onde, por tradição eram servidos bolos e licores. Nas autobiografias encontramos a perpetuação, no tempo e no espaço, destes rituais, associados ao exame da quarta classe. Tomemos como exemplos a descrição que Emílio faz do exame realizado em Castelo de Vide em 1965, bem como da atmosfera que se criava após a certeza de se ter sido bem-sucedido:

> O exame era feito de duas partes a escrita e a oral. Era pedido para levar um trabalho manual, na prova escrita, um velho lá da terra, o senhor Mourinha, fez uma carreta de bois, muito bem elaborada. Na prova oral, o sogro de meu padrinho, fez um soxo, como o senhor era pastor fez uma peça que era digna de ver. E lá fui eu todo contente […] no exame do exame havia festa, as nossas mães davam licor e era ver a rapaziada de casa em casa a beber o licor e a comer os bolos. (Emílio, 57 anos)

O destaque atribuído ao exame da quarta classe e a sua superação com sucesso confere aos candidatos mais velhos uma segurança institucional em si mesmos. Os percursos são curtos mas, dado o contexto em que foram realizados, os adultos ostentam-no com orgulho. A obtenção do diploma da quarta classe é, assim, uma marca da superação, com sucesso, da prova escolar:

> Infelizmente, o meu percurso escolar esgotou-se na quarta classe, pois os meus pais não tinham meios financeiros para sustentar os meus estudos. Ainda assim, é com orgulho que, apesar de ter saído da escola aos 10 anos, deixei o quarto ano completo com exame de admissão (Eduardo, 65 anos).

Os relatos das memórias escolares inscritas nas autobiografias dos candidatos mais velhos descrevem uma "escola de antigamente", um mundo escolar fortemente marcado por dispositivos de regulação da ação individual. Um mundo que se inscreve no programa institucional da escola republicana, orientado por princípios de ação e de justiça particulares. E cujo fim se traduz na socialização do aluno no programa institucional da modernidade, "libertando-o" dos modelos de socialização primária interiorizados na família. Trata-se, como refere Dubet (2006), de um projeto de conversão que arranca os atores da experiência banal e familiar do seu próprio mundo, procurando combinar a socialização dos indivíduos e a formação de sujeitos em torno de valores universais. A relação pedagógica constitutiva deste modelo escolar representa um modo de socialização particular, onde prevalece a disciplina, cristalizada em formas rígidas de controlo, regras, rituais e castigos.

As peculiaridades da "escola de antigamente" são partilhadas por aqueles que por ela passaram. Em primeiro lugar, é uma escola onde existe a separação dos alunos por sexo. Esse facto não é ignorado e surge recorrentemente no discurso dos candidatos mais velhos:

> Na escola era obrigatório usar bata porque estávamos ainda no antigo regime e as aulas eram divididas, de um lado as raparigas e do outro os rapazes (Baltazar, 52 anos)

> Os meninos não estavam junto das meninas, encontravam-se numa outra escola a escassos metros da nossa (Palmira, 61 anos).

O despojamento do material escolar, bastante distinto daquele utilizado hoje, constitui uma outra marca dessa escola. Encontram-se nas autobiografias várias referências à ardósia e ao "lápis de pau":

> Todos os trabalhos antes de passarem para os cadernos eram feitos numa lousa (pedra) na qual se escrevia com um caneto, que era uma mistura de carvão com pó de pedra, tinha a forma de um lápis (Palmira, 61 anos);

> Naquela altura não tínhamos muito material escolar, escrevíamos numa pedra de ardósia, com o lápis de pedra e mais tarde tive uma "pedra" já em plástico, onde escrevia com lápis de pau (Ângela, 51 anos).

Uma outra característica da "escola de antigamente", e recorrente no discurso dos candidatos mais velhos, são os castigos, em particular os que envolvem violência física. Os meios de punição referidos passam pelas reguadas e as bofetadas. No relato dos candidatos, estes surgem não apenas como um mecanismo promotor de ordem e disciplina, mas funcionando, também, como medida punitiva dos erros de aprendizagem.

Estas memórias partilhadas servem de sustentação de uma imagem idealizada da escola reguladora e disciplinadora. Uma escola onde se sofre, onde se respeita a autoridade mas onde se aprende. Esta parece ser uma ideia de escola partilhada geracionalmente. Serafim, parecendo dar voz à sua geração, revela-se agradecido à "forma de ensino do antigamente":

> […] o meu Professor chamava-se Pedro, e que me acompanhou até à Quarta Classe, era um professor rígido mas que ensinava muito bem, costumava castigar a gente quando fazíamos mal ou tínhamos os trabalhos mal feitos, aí levávamos reguadas nas mãos, e quando estávamos ao quadro e nos enganávamos, ele batia-nos na cabeça com uma cana da índia que tinha uns nós, até os problemas estarem certos, nós sofríamos muito. Mas, se hoje sabemos alguma coisa, podemos agradecer à forma de ensino do antigamente. (Serafim, 50 anos)

Apesar de, como vimos, os percursos escolares da maioria dos candidatos mais velhos se tratarem de percursos regulares e, em alguns casos, marcados mesmo pelo sucesso, são também percursos curtos. A maioria das descrições dos abandonos escolares resignam-se à força dos circunstancialismos dos tempos de infância, em particular as dificuldades económicas. Mas encontramos também relatos de abandonos dolorosos e marcantes, com repercussões no resto da vida e que, inclusivamente, servem de explicação para determinadas particularidades do carácter individual:

> Se o meu primeiro dia de escola tinha sido excelente, o último terá sido a primeira desilusão que sofri, lembro-me que chorei como um adulto chora, talvez por isso fiquei chorão, e infelizmente tenho chorado algumas vezes (Olímpio, 57 anos)

A maioria das explicações adiantadas para justificar o abandono escolar estão associadas a fatores económicos. As formas como esses fatores se declinam nas trajetórias individuais não deixam, no entanto, de ser diferenciadas. Por um lado, encontramos referências à necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho a fim de auxiliar na vida familiar; por outro lado, encontramos referências à incapacidade para suportar os custos acrescidos associados ao prolongamento dos estudos.

2.2 Percurso escolar dos nascidos entre 1958 e 1969

O alargamento, em 1964, da escolaridade obrigatória para seis anos teve impacto na duração dos percursos escolares dos indivíduos abrangidos por essa medida. Nas autobiografias analisadas de candidatos nascidos a partir de 1958, e que ingressaram no sistema de ensino após 1964, é patente o impacto da medida no prolongamento dos percursos escolares. A análise do quadro 1 permite constatar que 72,1% dos candidatos nascidos entre 1958 e 1969 detêm, pelo menos, 6 anos de escolaridade, contrastando com 45% dos candidatos nascidos antes de 1958 que detêm um nível de escolaridade semelhante.

A dispersão geográfica da população na região Alentejo e a consequente dificuldade em garantir a oferta educativa alargada a seis anos, em meados da década de 60, favoreceu a profusão da telescola nesta região, sobretudo nas zonas rurais afastadas dos centros urbanos. De facto, em 80 autobiografias analisadas de candidatos que haviam iniciado o percurso escolar após 1964, 21 tiveram passagem por essa modalidade de ensino. Este subsistema escolar permitiu colmatar as carências da rede escolar então existentes que obstaculizavam o alargamento da escolaridade obrigatória. Nos relatos autobiográficos surgem descrições com algum pormenor desse modelo de ensino, destacando-se a forma como se organizavam e decorriam as aulas:

> Na altura as aulas, ou maior parte delas, eram dadas pela televisão. As aulas começavam às 8h30, assistíamos às aulas pela televisão, tínhamos duas disciplinas até às 12h30, com um intervalo de meia hora ao meio da manhã. […] Depois do almoço tínhamos mais duas disciplinas, a que mais me lembro era a de trabalhos manuais, primeiro víamos pela televisão como se fazia e só depois é que, com a

> ajuda da professora, fazíamos o que tínhamos aprendido. Assistíamos às aulas sempre na mesma sala, a matéria era dada por vários professores, cada disciplina tinha um professor diferente. Depois de acabar a aula íamos fazer as fichas das disciplinas que tínhamos dado. A imagem da televisão nem sempre era a melhor e aí a professora tentava completar a aula. Recordo-me que a televisão não era muito grande, a minha sala também era pequena. (Isabel 40 anos)

O abandono escolar é justificado sobretudo pelas dificuldades financeiras da família, à semelhança dos candidatos mais velhos. Ainda assim, encontramos vários exemplos em que o abandono não é percebido como uma consequência natural e incontornável da época de infância, ao contrário dos exemplos anteriores, em que se naturaliza e legitima o abandono em função do contexto social em que se viveu a infância. Nestes casos, há uma responsabilização dos pais pelo abandono escolar, em particular nas situações em que a saída da escola ocorre por força de uma decisão familiar, motivada pela atribuição de responsabilidades ao candidato ou, em alternativa, pela aplicação de um critério de justiça familiar face a irmãos mais velhos que não prolongaram os estudos:

> Concluído o quarto ano seguia-se o ciclo preparatório. E tanto que eu queria continuar a estudar, pois sonhava tirar o curso de Enfermagem. Mas nada foi como sonhava! Nessa altura já havia mais um membro na família, o meu irmão José que tinha um ano de idade. Já eram três filhos, as despesas eram muitas e só o meu pai é que trabalhava. Foi decidido que eu não poderia continuar a estudar porque tinha que cuidar do meu irmão para a minha mãe poder trabalhar. (Bárbara, 40 anos)

No exemplo apresentado, a família constituiu o entrave ao prolongamento do percurso escolar, inviabilizando, consequentemente, a concretização de um projeto profissional, apresentado como um sonho pessoal. A importância da família na determinação do percurso escolar é percecionada não apenas nos casos em que a decisão do abandono é intencional e premeditada, como também nas situações em que é determinado pelo acaso, fruto de contingências circunstanciais, como o falecimento de um dos progenitores. Nestes casos, a perda do pai, sobretudo nas situações em que este assume a única fonte de rendimento familiar, reveste-se de especial importância no encurtamento do percurso escolar.

No que concerne ao sucesso escolar, encontramos no relato autobiográfico destes adultos casos de insucesso escolar e de reprovações sucessivas (14,6% dos candidatos nascidos entre 1958 e 1969 reprovou mais de duas vezes ao longo do percurso escolar), facto que contrasta com os relatos dos candidatos mais velhos. Ainda assim, a maioria dos percursos correspondem a situações de aproveitamento escolar.

Os casos de reprovações sucessivas, em particular os percursos de candidatos que reprovaram mais de duas vezes, realçam o carácter cumulativo do insucesso escolar identificado em várias investigações (Benavente, 1988; Sebastião, 2009). Os relatos destas situações na narrativa autobiográfica são parcos em justificações quedando-se pela mera descrição do ocorrido:

> No sétimo ano fui estudar para […]. Foi uma época muito má, pois reprovei dois anos seguidos no sétimo ano. Depois, voltei a reprovar dois anos no oitavo ano e então os meus pais resolveram tirar-me da escola para começar a trabalhar, pois já tinha 17 anos (Neusa, 42 anos).

A manifestação do arrependimento pelo abandono é uma das particularidades no discurso destes candidatos quando confrontado com o dos candidatos mais velhos:

> já me arrependi imensas vezes de não ter concluído os meus estudos, pois agora vejo a falta que me tem feito. Podia ter conseguido um emprego melhor, sentir-me mais motivado e ter-me inscrito também no ensino secundário (Ivo, 48 anos)

> Terminado o 9º ano decidi não estudar mais. Meus pais não concordaram completamente. Chamaram-me a atenção perguntaram-me se era mesmo isso que eu queria fazer, mas para mais tarde não me arrepender […] Mas, hoje estou arrependida. Naquela altura, poderia ter frequentado um curso e ter conseguido um emprego mais fácil em termos de esforço físico e onde tivesse melhor salário e mais regalias, por exemplo mais estabilidade para a reforma (Diana, 45 anos)

Nestes relatos, o abandono escolar é percecionado em retrospetiva como um fator determinante do trajeto de vida e condicionador dos futuros possíveis.

2.3 Percurso escolar dos nascidos depois de 1969

A análise aos percursos escolares dos candidatos nascidos após 1969 permite verificar que são menos comuns as baixas qualificações escolares (apenas 13,5% destes candidatos detinha menos de 6 anos de escolaridade aquando do ingresso no processo RVCC), embora não se trate de percursos muito prolongados, dado que apenas um dos casos analisados superou o 9.º ano de escolaridade.

Entre os motivos individuais que conduzem ao abandono escolar sobressai, no discurso dos candidatos mais jovens, o desinteresse pela escola, relacionado com a falta de um ensino articulado

com uma componente prática. A idade surge frequentemente no discurso como justificação da falta de sentido para a permanência na escola, sendo a integração no mercado de trabalho a alternativa à escola.

> Chegou-se o tempo de escola e eu comecei a dizer à minha mãe que já não queria ir mais para a escola. Mas não consegui convencê-la. Eu tinha 16 anos, e a escola para mim já era muito aborrecida. Passado um mês, eu decidi mesmo já não ir. Falei com a minha mãe, disse-lhe que queria ir trabalhar, o meu pai disse-me logo que eu é que sabia, e assim foi, saí da escola. Logo no dia seguinte, comecei a trabalhar com o Sr. Gastão e com o irmão dele nas obras. (Raúl, 23 anos)

A sucessão de reprovações ao longo do percurso escolar seguida da rápida entrada no mercado de trabalho constituem um sinal objetivo do fracasso na prova escolar. Ainda que a responsabilidade da desistência não seja integralmente assumida pelos candidatos e pela sua falta de interesse pela escola, são omissas quaisquer críticas à instituição escolar.

Um segundo tipo de relatos que encontramos entre os candidatos mais jovens tende a invocar razões relacionadas com a escola, para justificar a desistência. Os professores são o alvo mais frequente desta crítica institucional à escola. No caso dos candidatos oriundos de famílias com fracos recursos financeiros, a incompreensão dos professores relativamente à falta de material escolar surge como forte inibição ao desenvolvimento das aprendizagens escolares. Esta é, aliás, interpretada como um fator de diferenciação relativamente aos colegas de turma que, dispondo de material escolar, se encontravam em vantagem.

> Tendo em conta esta situação, bem como os meus antecedentes de epilepsia, a minha professora considerava-me menos inteligente que o meu irmão gémeo, como tal, ela achava que seria mais importante e mais vantajoso que o meu irmão aprendesse primeiro, pois tinha de aproveitar as suas capacidades. Então o meu irmão Nélson ficava com os materiais e ia realizando as actividades nas aulas com os outros meus colegas, enquanto eu tinha de esperar que ele terminasse para me dar os livros. Esta discriminação, associada ao facto de ter vergonha de ser a única criança sem materiais escolares, fez com que me desinteressasse pela escola e preferisse estar no Mártir Santo a brincar todo o dia em vez de estar na escola. Apenas no 3º ano de escolaridade tive livros e materiais escolares próprios, no entanto, já não conseguia acompanhar os meus colegas, continuando cada vez mais a ter menos interesse pela escola, reprovando várias vezes. (Amílcar, 31 anos)

A crítica institucional à escola não se esgota na discriminação e incompreensão dos professores. Encontramos também relatos que associam a interrupção do percurso escolar com dificuldades de integração. Independentemente das razões que motivam essa situação, mudança de turma devido a reprovação ou a transição de ciclo, é o contacto com novos colegas e a necessidade de reintegração que origina o abandono.

> Algum tempo mais tarde, mudei de turma e o que tudo parecia andar a correr bem começara a correr mal, no 7º ano na nova turma onde não conhecia ninguém, comecei a tirar péssimas notas e chumbei três anos seguidos, o que me levou a abandonar a escola. Penso que o resultado de chumbar tantos anos seguido teria sido o afastamento dos meus colegas de turma e também de infância, pois entre eles eu sentia-me á vontade em tudo o que fazia. Pois quando ingressei nessa nova turma onde não conhecia ninguém, tornara-me um rapaz muito reservado, e com muitas dificuldades de integração e de fazer amizades. E assim abandonei a escola mesmo contra a vontade dos meus pais. (Lourenço, 23 anos)

Apesar da existência de críticas à escola no relato dos candidatos mais jovens, o abandono escolar é, em larga medida, apresentado como uma opção do próprio. Aliás, a discordância da família e a dificuldade em convencer os pais surgem recorrentemente nos discursos, o que indicia o reconhecimento, por parte das famílias, da importância da escola na determinação dos percursos individuais. Este é um aspeto contrastante com os relatos dos candidatos mais velhos.

3. Conclusão

Nas autobiografias analisadas encontramos diferentes economias narrativas na descrição do resultado da experiência escolar. Elas variam em função da importância que os indivíduos atribuem ao seu melhor ou pior desempenho escolar, bem como aos seus sucessos e insucessos. Os recursos argumentativos mobilizados variam em função da configuração institucional da escola que frequentaram.

Os candidatos mais velhos, ainda que protagonistas de percursos mais curtos, projetam, no seu discurso, a imagem de uma escola mais exigente e disciplinadora que a escola atual. Nos seus relatos, onde são omissas críticas à escola, salienta-se frequentemente a legitimidade do seu papel enquanto instituição de certificação e, em última análise, como mecanismo de reconhecimento social. Partindo deste enquadramento, a conclusão dos ciclos de estudos, coincidentes com a realização de um exame,

assumem grande destaque nas autobiografias dos candidatos mais velhos. A aprovação no exame da quarta classe e a obtenção do respetivo diploma reveste-se de particular importância para estes indivíduos com implicação direta na sua economia subjetiva de apreciação do resultado da prova escolar. A superação da prova escolar, materializada nos exames, propicia confiança institucional em si e nas suas capacidades.

As descrições desta escola do passado restringem-se às experiências individuais que, na maioria dos casos, são bastante limitadas centrando-se na escola primária e na figura do professor primário. A invocação dos méritos dessa escola que encontramos nas autobiografias inscreve-se no mesmo tipo de argumentação identificado por Almeida e Vieira (2006: 73): "a comparação do que não se conhece (a escola do tempo presente, cujo retrato científico é ignorado e cuja experiência quotidiana não lhes é familiar) com o que se julga conhecer (a experiência própria vivida, vivida no pretérito) transmutada em experiência universal, válida para todos os alunos dessa geração, e em todas as escolas do País". Os argumentos de afirmação da celsitude da escola do passado faz-se recorrendo à crítica do atual modelo escolar. A argumentação incide exclusivamente sobre duas temáticas: o desrespeito pela autoridade do professor e a suposta falta de qualidade das aprendizagens que caracterizam a escola de hoje.

O processo narrativo dos candidatos mais jovens tende a distinguir-se do processo anterior, na medida em que se baseia em pressupostos diferentes. A escola frequentada por estes candidatos inscreve-se já num modelo escolar concebido, pelo menos formalmente, como um instrumento de políticas públicas baseadas na igualdade de oportunidades (Alves e Canário, 2004). Estes candidatos usufruíram da massificação do acesso à escola, mais democrático quando comparado com os candidatos mais velhos, e onde se tornou relativamente comum o acesso a níveis mais elevados de escolarização. Apesar de a prova escolar continuar a ser uma prova de força, desvirtuada por uma desigual distribuição de recursos, os princípios que a regulam são mais democráticos. Esta configuração da prova escolar alicerça-se num maior equilíbrio de forças, minorando as desigualdades entre aqueles que nela participam, embora não as elimine. É com base nestes pressupostos, e numa crescente legitimação da prova escolar, que o resultado desta prova se vem afirmando como determinante na demonstração do valor individual de cada sujeito. Neste contexto, obter, como resultado da prova escolar, uma interrupção precoce do percurso escolar reveste-se, entre os mais jovens, de uma importância e de um significado diferentes daqueles atribuídos pelos candidatos mais velhos.

Os resultados obtidos revelam que a forma do modelo escolar e o peso do veredito escolar no percurso dos candidatos é bastante variável em função da sua idade e do contexto social e histórico que enquadra o seu percurso de vida. Ainda assim, nenhum dos candidatos se esquiva totalmente ao

facto de a escola constituir um dos fatores estruturais que, na modernidade, ordena a distribuição de recursos e de oportunidades. Os percursos de vida apresentam marcas, mais ou menos incisivas, do envolvimento escolar e do processo de seleção social que subjaz ao veredito escolar.

NOTA:

O processo de RVCC tem por base a elaboração de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* com recurso ao balanço de competências e à abordagem autobiográfica que constitui o corpus analítico deste trabalho.

Referencias

Adão, Á. (1984). *O Estatuto Socio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência.

Almeida, A. N. e Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*, Lisboa: ICS.

Alves, N. e Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 38, 169, 981-1010.

Araújo, H. (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 23-27.

Dubet, F. (2006), *El declive de la institución – profesiones, sujetos e indivíduos en la modernidad*, Barcelona: Editorial Gedisa.

Mónica, M. F. (1975), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar,* Lisboa, Presença.

Sebastião, J. (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal — 1970- 1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Pedagogia de Projetos: Envolvimento de todos no Processo Educativo

Patrícia Maria Reis Cestaro[1], Denise Rangel Miranda [2], Juliana Lima da Silva[3]
[1]*Universidade Federal de Juiz de Fora/Programa de Pós-Graduação em Educação(Brasil)*
[2]*Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (Brasil)*
[3]*Universidade Federal de Juiz de Fora/Programa de Pós-Graduação em Educação(Brasil)*
patriciamrcestaro@gmail.com, denisermoliveira@yahoo.com.br, julianalima.silva@yahoo.com.br

Resumo

Este relato de experiência refere-se a atuação pedagógica com crianças de uma escola do município de Juiz de Fora- Minas Gerais/Brasil, voltada para atividades relacionadas à diversidade cultural, o que contribuiu substancialmente para a construção de subjetividades. O trabalho desenvolvido foi fundamentado pela metodologia de projetos (Hernández & Ventura, 1998) caracterizado pela consideração dos interesses e questões que emergiram do contexto da turma. Essa ação e seus desdobramentos contribuíram para a produção de conhecimentos e o envolvimento dos participantes (crianças, professora, famílias) como protagonistas do fazer educativo.
Palavras-chave: Pedagogia de Projetos, diversidade cultural, envolvimento.

Abstract

This experience report is about a pedagogical acting with children who study in a school from Juiz de Fora-Minas Gerais/Brazil. It involved activities which were related to the cultural diversity, what was a substantial contribution to the construction of subjectivities. This work was developed based on the methodology of projects (Hernández & Ventura, 1998) characterized by consideration of the interests and issues that emerged from the class context. This action and its unfolding contributed to the production of knowledge and the involvement of participants (children, teacher, families) as protagonists of the educational practice.
Keywords: Project Pedagogy, cultural diversity, involvement.

1. Introdução

"Nossa, que príncipe estranho!"

"Nunca vi príncipe e princesa assim! (risos)"

"Eles estão falando isso, tia, porque eles (os personagens) são da minha cor."

As frases com as quais iniciamos o presente texto, construídas por crianças de 6 anos de idade, revelam a presença do preconceito racial evidenciado também no contexto escolar.

Se, por um lado, traduzem a permanência da perspectiva eurocentrada de sujeito, ou seja, da referência do sujeito *branco* como norma de realeza e superioridade, cujo fenótipo remete à nacionalidade ou ascendência europeia; apontam, por outro lado, a presença de práticas no interior da escola que refletem mudanças, provoca rupturas com tal perspectiva e ampliam os repertórios e referências culturais das crianças frente à diversidade de povos, culturas e hábitos constituintes da sociedade brasileira.

O conflito expresso pelas crianças nas frases que apresentamos frente aos personagens de príncipe e princesa negros só se tornaram possíveis, por um lado, em função do preconceito racial ainda existente na vida cotidiana, inclusive na escola, que se constitui à quase ausência de imagens de personagens negros em funções consideradas de alto prestígio social, levando, por conseguinte as crianças ao estranhamento da cor dos personagens nas funções que exerciam; por outro lado, o trabalho desenvolvido na escola rompeu parcialmente com esse preconceito, apresentando personagens negros exercendo papéis de alto prestígio social, no caso específico das frases, o príncipe e a princesa negros. Tal ruptura foi exatamente a motivação para o conflito, e, por conseguinte, fator de crescimento social.

A presença de tais conflitos pode se constituir num rico apoio à produção de pedagogias descolonizadoras (Gomes, 2012) que possibilitem a ampliação dos repertórios culturais das crianças.

Foi nesse contexto que se deu o surgimento do projeto de trabalho: *Vivenciando as culturas africanas*, o qual foi desenvolvido nas aulas de Literatura, junto à turma do 1º ano do ensino Fundamental da Escola Municipal Santana Itatiaia, localizada no município de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Consideramos que tal projeto está em consonância com as orientações nacionais para a educação brasileira, a Lei n. 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira,

instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis, sistemas e modalidades da educação no Brasil, acompanhada de políticas públicas oficiais que a norteiam, tais como a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Ministério da Educação, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Ministério da Educação, 2004, 2006, 2009) e as Orientações Nacionais para Implementação da Lei n. 10.639/2003, apresentam o compromisso da educação brasileira de reeducar as relações entre negros, indígenas e brancos no Brasil.

O estranhamento em relação ao fenótipo do príncipe da história introduz novas possibilidades de imagens de realezas, não somente *branca*, mas também de diversos fenótipos, nacionalidades e culturas, dentre as quais destacamos neste texto as culturas afro-brasileiras e africanas.

Fator que tende a produzir conflitos de base inter-racial, na medida em que exige necessariamente a desconstrução de formas de representação humana secularizadas.

2. O Projeto "Vivenciando as culturas africanas": história, concepção, etapas e vivências

O trabalho pedagógico sob a forma de projetos não é recente na história da educação. De acordo com Barbosa e Horn (2008), essa metodologia é fruto dos ideais do movimento da Escola Nova, datado da virada do século IX para o XX. Nesse contexto, educadores do mundo inteiro, teciam críticas à escola tradicional, questionando a sua função social, o papel do educador, do educando e a organização do trabalho pedagógico.

A nossa compreensão pelo assunto, que se revela na prática, é inspirada, principalmente, pela perspectiva de Hernández e Ventura (1998) em que o trabalho de projetos é definido como uma estratégia pedagógica para abordar os diversos tipos de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Com base nos estudos desses dois pesquisadores, Colinvaux (2008, p.20), destaca a distinção entre esse tipo de abordagem pedagógica e outras metodologias: "O trabalho de projetos se diferencia de outras estratégias pedagógicas em vários aspectos: concepção de conhecimento e de aprendizagem, visão do papel do professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, definição dos tempos do ensino e da aprendizagem."

Esclarecemos que a sua principal característica é criar condições para provocar o envolvimento direto e ativo dos participantes na busca e produção de conhecimentos, a partir de problemas e questões que fazem sentido para todos, em detrimento da produção de conhecimento sobre conteúdos escolares fragmentados, isolados e separados.

O trabalho por projetos envolve várias etapas, configurando um ciclo. Inicia-se a partir da escolha e definição de um tema de estudo que desperte interesse, curiosidades e questionamentos. O tema resulta da interação e negociação entre professora e crianças. Assim, o tema pode ser apontado tanto pelas crianças, como também surgir a partir da observação da professora em relação às vivências de sua turma. Sobre este tema, os envolvidos buscam identificar o que sabem e o que querem saber, apontando questões que devem ser respondidas no decorrer do processo. O conjunto do que se sabe, do que se quer saber sobre o tema definido e do como saber, constitui o índice do projeto. O desenvolvimento do projeto é a etapa principal e se compõem de diversas atividades que possibilitarão responder as perguntas do índice. Na etapa da Sistematização, os conhecimentos produzidos serão organizados na forma de um dossiê, com a finalidade de registrar e analisar o caminho percorrido e as conquistas alcançadas. Finalmente, o ciclo se completa com a apresentação dos resultados que pode ser feita na forma de um painel e/ou com a exposição das produções dos participantes (Colinvaux, 2008).

O projeto: *Vivenciando as culturas africanas* busca relacionar essas perspectivas teóricas com o fazer pedagógico. Desse modo, detalharemos um pouco mais os processos de constituição do projeto a partir do próximo subitem.

2.1 Definição do tema

"Para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante, precisamos ver se ele, como diz Lipman (1997),'intranquilizou as mentes'" (Barbosa & Horn, 2008, p.54).

O tema ou o problema para um projeto pode se originar a partir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam. O professor, os familiares e a comunidade em geral também podem propor projetos para a turma.

No início do ano letivo de 2014, com o objetivo de acolher e integrar as crianças, os profissionais e familiares junto ao espaço educativo, lançou-se o Projeto de trabalho *Acolhimento*, onde se enfatizou as identidades das crianças, buscando refletir a questão da diversidade. "Diversidade de... povos, pessoas, culturas, tempos, espaços, paisagens, brincadeiras, histórias, lendas, canções, poesias, desenhos, aromas, sabores, árvores, frutas, animais, jogos, danças, objetos, saberes." (Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2010, p. 28).

Dentre muitas possibilidades de atividades, contou-se a história de origem africana, *A princesa e a ervilha*, utilizando-se o teatro de mesa com um cenário bem característico. No movimento dos personagens, um príncipe e uma princesa negros causaram uma situação de estranhamento das

crianças, expressas verbalmente de diversas maneiras, conforme anunciamos no início desse texto e assim, percebeu-se que deveria ser realizado um trabalho mais direcionado, enfatizando a importância de se promover um trabalho de efetivo reconhecimento e valorização da identidade negra, buscando a igualdade entre todas as crianças.

Essa perspectiva coaduna com as exigências da Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica brasileira. Busca-se deste modo, contribuir para a consolidação de ações afirmativas no campo educacional voltadas para a reeducação das relações étnico-raciais no Brasil e de construção de subjetividades plurais que articulam diferenças e igualdade numa perspectiva de horizontalidade.

2.2 O índice

Definido o tema do Projeto, partiu-se para a construção do índice, onde, por meio do diálogo, as crianças foram relatando o que sabiam sobre o tema, o que queriam saber mais e como iriam adquirir tais conhecimentos.

Podemos afirmar que o índice é o norteador de todo o projeto. É ele que determina as possibilidades de atividades e tem como objetivo, buscar respostas para as questões propostas pelas crianças.

É necessário enfatizar que o índice é dinâmico, ele não está fechado, pronto, vai mudando ao longo do projeto. Segundo Colinvaux (2008, p.22), "à medida que diferentes atividades vão sendo realizadas, respostas vão sendo encontradas que precisam ser anotadas no índice, e novas perguntas irão surgir." Segundo o autor, o exercício de observação possui importância fundamental, contribuindo para a qualidade do processo de aprendizagem.

2.3 Tecendo a teia

Após a definição do índice, partiu-se para o desenvolvimento do projeto. O projeto propriamente dito desenvolveu-se a partir da realização das atividades e teve como finalidade obter e/ou elaborar respostas às perguntas do índice e assim, possibilitar a ampliação dos conhecimentos e saberes de todos.

Com a intenção de tornar a ação pedagógica mais organizada, fez-se o esquema da teia, contendo diversas possibilidades de atividades. A teia foi delineada por todos os envolvidos no Projeto: crianças, professores, familiares e outros profissionais da escola (Fig. 1).

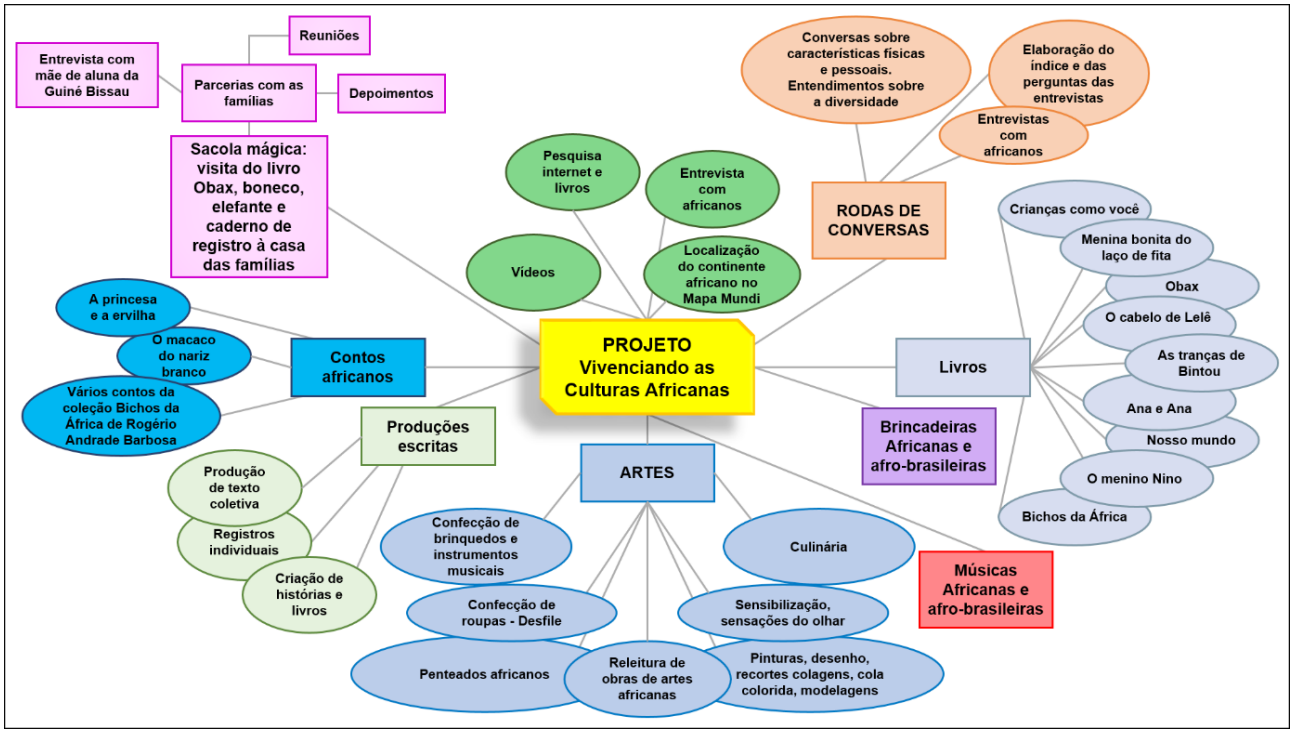


Figura 1. Esquema da teia, contendo diversas possibilidades de atividades

2.4 Registro do processo

Desenhos, pinturas, recortes, colagens, modelagens, depoimentos escritos pelas famílias, produção escrita individual e coletiva das crianças, fotos, filmagens... Tudo isso se constituiu em uma documentação que serviu de memória do trabalho e fonte de consulta para outras crianças. Além disso, possibilitou verificar o que sabíamos pouco e o que aprendemos, buscando dessa forma, (re) planejar a ação pedagógica.

Depois da organização do material, as crianças puderam expô-lo, recontando e narrando-o, por meio de diferentes linguagens. As famílias das crianças foram grandes parceiras na constituição desse projeto, participando ativamente na construção, no acompanhamento, nas ações e também no seu processo avaliativo. A avaliação do trabalho desenvolvido foi feita a partir do reencontro com a situação-problema inicial, levando em consideração os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado. Os dossiês, já citados anteriormente, são estratégias fundamentais para a organização final do projeto. Vale a pena lembrar, conforme anuncia Barbosa e Horn (2008), que a cada finalização de projeto, emergem outras perguntas que podem servir para encaminhar novos projetos, realizando-se assim, um exercício metacognitivo sobre a aprendizagem realizada.

3. Considerações Finais

O fazer pedagógico cotidiano imprime aprendizados que não se restringem somente às crianças, estendendo-se também aos adultos integrantes do contexto.

No caso específico do projeto *Vivenciando as culturas africanas* as motivações que impulsionaram sua criação apontaram não só às crianças, mas sobretudo aos educadores da escola e familiares, a partir das falas das crianças, o quanto o fazer cotidiano educativo ainda corroborava para a perpetuação da perspectiva de superioridade branca, tendo em vista as poucas e raras imagens de personagens negros ocupando papéis de prestígio social, tais como os príncipes e princesas. As frases pronunciadas pelas crianças apontaram que a presença de tais imagens ainda não eram comuns, não faziam parte da vida que se vive diariamente.

A literatura infantil tradicional ainda atribui a realeza somente às descendências européias, os príncipes e princesas dos contos de fadas perpassaram - e em alguns casos ainda perpassam - gerações e gerações sendo exclusivamente brancos. Em alguns casos, *brancos como a neve*, excluindo as realezas também presentes no continente africano.

É sabido que tal exclusão atendeu historicamente a um projeto de nação brasileira que no decorrer do século XIX e ainda durante a primeira metade do século passado projetou-se branco, dentro do que os teóricos denominaram de «política de branqueamento» da nação (D'Ávila, 2005).

Contudo, na atualidade, as leis, os projetos e as perspectivas pedagógicas estão voltadas à garantia dos direitos democráticos, legalmente proclamados. Nesta perspectiva, o projeto *Vivenciando as culturas africanas* busca recuperar tal perspectiva democrática, procurando atender não somente a um momento transitório, mas introduzindo de maneira permanente no cotidiano pedagógico da escola a educação que contemple afirmativamente a todos. Portanto, uma educação plural. Fator que consideramos que dialoga positivamente com o projeto político-pedagógico da escola em questão, assim como as políticas públicas nacionais para a educação brasileira. Também de forma democrática, o projeto possibilitou o protagonismo de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Referencias

Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Colinvaux, D. (2011). Projetos ou trabalho por projetos ou pedagogia de projetos. In: *Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática* (pp. 37-44). Niterói: UFF.

D'Ávila, J. (2005). *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Unesp.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras, 12*(1), 98-109.

Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.

Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003, 10 de janeiro).Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB.

Ministério da Educação. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações* Étnico-raciais *e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/CNE.

Ministério da Educação. (2006). *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secad.

Ministério da Educação. (2009). *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/Secad, Seppir.

Secretaria de Educação de Juiz de Fora. (2010). *Educação Infantil: a construção da prática cotidiana – proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: PJF.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Projeto de Qualidade de Vida contribuindo para a permanência dos estudantes na Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira

Magela Reny Fonticiella Gómez[1], Júlio Cesar Torres[2], Kess Jones Da Silva Müller[3]
[1]*UNESP (Brasil),* [2]*UNESP (Brasil),* [3]*UTFPR (Brasil)*
magelafonticiella@gmail.com, julio@ibilce.unesp.br, kess83@hotmail.com

Resumo

O Projeto Qualidade de Vida Estudantil visou contribuir para a construção de um ambiente saudável na promoção da saúde e da qualidade de vida do estudante, ou seja, voltado exclusivamente à comunidade estudantil, por meio de ações diversificadas promotoras do bem-estar, bem como fortalecer a autonomia e estimular a cultura política democrática da população alvo, os estudantes universitários, constatado pelo alto índice de evasão. Realizaram-se projetos, campanhas na área da saúde, palestras e várias atividades esportivas e culturais, envolvendo todos os alunos. A metodologia aplicada baseou-se em buscar profissionais das áreas afins dispostos a realizar as atividades propostas para os acadêmicos. Definidos os profissionais foram agendadas as datas para as atividades. De forma geral o desenvolvimento do projeto ganhou forma e força dentro da universidade, se tornando referência no meio acadêmico, fazendo perceber a sua importância no âmbito da universidade, trazendo um contraponto à rotina de estudos, promovendo a interação entre grupos de estudantes, complementando as atividades acadêmicas, ampliando a capacidade dos acadêmicos na evolução dos trabalhos e rotina em sala de aula, consequentemente estimulando a permanência na instituição. No período final do projeto e nas atividades desenvolvidas os objetivos foram atingidos, proporcionando assim momentos de reflexão, sensibilização aos acadêmicos para a motivação necessária na conclusão dos seus estudos.

Palavras-Chave: Qualidade de vida, evasão, bem-estar; permanência.

Abstract

The Project on Student Life Quality aimed to contribute for the building of a healthy environment, in health promotion and the student life quality, it means, focused exclusively to the student community, through several actions promoting the welfare, as well to reinforce the autonomy and to encourage the democratic politics culture of the target population, the academic students, found by the high evasion level. Projects, campaigns on health subjects, lectures and other cultural

and sports activities involving all academics were performed. The methodology applied was based on finding professionals of the related areas, disposed to perform the activities proposed for the academics. As the professionals were determined, the dates for the activities were booked. In a general way, the development of the project got form and strength inside the University, becoming a reference in the academic area, highlighting its importance in the University scope, bringing a counterpoint to the routine of the studies, promoting the interaction among student groups, complementing the academic activities, enlarging the academics capacity in the work evolution and classroom routine, consequently stimulating the permanence in the institution. At the end of the project and in the performed actions, the goals were reached, providing, this way, reflection moments, awareness to the academics for the necessary motivation for the conclusion of their studies.

Keywords: Life quality, evasion, welfare, permanence.

1. Introdução

Dentro do paradigma do cuidado e da cidadania, pois é uma das metas das atuais políticas públicas da saúde brasileira, busca-se garantir a permanência do aluno na universidade, visando principalmente à conclusão do curso de graduação em tempo regulamentar, além da constituição de dispositivos institucionais que possam contribuir para potencializar ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

No que tange a qualidade de vida, respaldada no projeto, compreende atividades culturais e desportivas, assistência médica, odontológica, psicológica e terapias de saúde complementar, dentre outras.

Ao nos referir à saúde, na VIII Conferência Nacional de Saúde, que aconteceu em Brasília no ano de 1986 e a I Conferência Internacional de Promoção de Saúde, que aconteceu em Otawa, no mesmo ano (Carta de Otawa, 1986), caracterizaram a saúde não só como ausência de doença, mas reflexo da complexidade das questões sociais que afetam a saúde humana. Na constituição à saúde também é o resultado das condições de vida e trabalho.

Neste sentido, o movimento de Promoção de Saúde, indica maior trabalho, dedicação e esforço pela melhoria da saúde e qualidade de vida por meio de estratégias que conciliem bem-estar social e reforça a importância da ação política, condições ambientais e mudanças nos estilos de vida como modo a garantindo uma melhor qualidade de vida à população.

Na Conferência Internacional realizada no Brasil, em 1992 (ECO 92), promovida pela ONU, a saúde ambiental foi definida no contexto da Agenda 21, como importância social através da construção de ambientes de apoio à promoção de saúde, tais como cidades, escolas, ambientes de trabalho,

praças, parques ecológicos e outros. Nesse contexto, estamos buscando e propondo a busca de saúde através da promoção do bem-estar social para surgir uma comunidade saudável.

Segundo Hancock e Duhl (1988), uma cidade, comunidade saudável ou universidade saudável é aquela que continuamente cria e aperfeiçoa o ambiente físico e social, fortalece os recursos comunitários que possibilitam às pessoas se apoiarem mutuamente, no sentido de desenvolverem seu potencial e melhorarem sua qualidade de vida.

Ao mesmo tempo, quando observamos o fato de que, no cenário nacional, a questão das condições de saúde e qualidade de vida do estudante aparece articulada proporcionalmente ao problema da evasão hoje constatada nas universidades conforme relatório FONAPRACE de 2011 e, na medida em que as diretrizes constantes no PNAES (Plano Nacional de Apoio Estudantil), que expressam a proposta do atual governo federal de tornar, quando necessário, a experiência acadêmica como uma prática institucional subsidiada por políticas públicas de apoio, acompanhamento e assistência, constatamos a necessidade premente de investigar junto aos estudantes as condições de saúde e qualidade de vida na qual se encontram.

O desejo de praticamente todo concluinte do ensino médio é ingressar em algum curso de graduação, e na maioria das vezes almeja-se estudar em uma universidade federal ou alguma outra instituição bem conceituada no cenário da educação brasileira, e até mesmo da educação internacional.

> "O número de estudantes matriculados em cursos de graduação no Brasil cresceu 3,8% de 2012 para 2013. No ano passado, as matrículas superaram 7,3 milhões. A rede privada concentra o maior número de alunos, quase 5,4 milhões de inscritos. Na rede pública, há cerca de 1,9 milhões de estudantes. Os dados são do Censo da Educação Superior 2013, divulgado hoje (9) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)." (AQUINO, 2014)

Essa diferença entre o maior número de matriculados estarem na rede privada pode ser analisada levando em conta a dificuldade em ingressar em uma instituição pública e pelos programas de apoio oferecidos pelo governo para o financiamento de cursos privados. No entanto pode se levar considerar a insegurança em estudar em universidades federais como contribuinte.

Muitos jovens não conhecem os programas de apoio oferecido pelas instituições de ensino, isso dificulta a escolha do campus, já que muitos precisam morar em outras cidades ou estados em busca do curso desejado, surgindo aí inúmeras dificuldades e incertezas, tanto financeiras quanto psicológicas. É interessante que o estudante procure conhecer previamente detalhes sobre o curso, professores, estrutura de ensino, buscando compreender se realmente é essa escolha a ser feita. Isso pode contribuir para diminuir as taxas de desistência.

O contato, sempre que possível, com discentes da universidade almejada é uma forma de conhecer a base utilizada para o ensino e adquirir conhecimento sobre as dificuldades a serem enfrentadas, bem como das possibilidades de auxílio que o ingressante pode usufruir.

> "Os 7.037.688 alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.416 instituições — 304 públicas e 2.112 particulares. O total de estudantes que ingressaram no ensino superior em 2012 chegou a 2.747.089. O número de concluintes, a 1.050.413." (Censo da Educação Superior, 2013)

Percebe-se que o número de concluintes de cursos de graduação é aproximadamente duas vezes menor que o número de ingressantes. Vários fatos contribuem para essa diferença, entre eles a falta de informação sobre o curso, a falta de auxílio psicopedagógico e as matérias da grade curricular, que muitas vezes são complicadas.

As taxas de abandono dos cursos são extremamente altas, o que preocupa principalmente a administração das instituições. Em virtude disso busca-se incansavelmente criar projetos que possam melhorar tal aspecto.

> "Uma das medidas, consideradas das mais importantes, é oferecer apoio aos estudantes no início dos cursos. Mais do que simples decepção com a carreira escolhida, a falta de condições – financeiras ou acadêmicas – para acompanhar o ritmo das aulas leva os universitários a desistirem do ensino superior." (BORGES, P., 2012)

Além das medidas citadas, ofertar cursos preparatórios para matérias específicas, e que apresentam alta taxa de reprovação, além do auxílio psicológico são pontos importantes que merecem atenção das devidas autoridades. É de grande valia promover o contato dos estudantes com profissionais das respectivas áreas, motivando-os a concluir o curso e aumentando as informações da situação atual do mercado de trabalho. Combater os índices de desistência do curso, e consequentemente aumentar os índices de conclusão, deve constituir-se de um trabalho em conjunto entre os diversos setores das universidades, faculdades ou qualquer outro tipo de instituição de ensino e os discentes, promovendo a interação dos mesmos e fornecendo bases sólidas para o bom funcionamento do sistema de ensino.

1.1 Estresse acadêmico

Na experiência acadêmica e prática institucional a palavra estresse está sendo bastante disseminada pela sociedade, quase que de forma corriqueira e instintiva. Ao analisar os reais significados dessa problemática do estresse, é que no decorrer da nossa vida passamos por determinadas ocasiões em que as pressões biopsicossociais são responsáveis pelo desequilíbrio na homeostase do indivíduo, consequentemente prejudicando o seu desempenho em situações variadas. Essas pressões geradoras de estresse vivenciam-se na vida pessoal, social, profissional, e não muito diferente na vida acadêmica. No ambiente acadêmico, a resolução de problemas se faz inevitável.

Alem do que, sabe-se que os estudantes passam por vários momentos de mudanças, desenvolvimento, frustração, crescimento, medos e angústias. Visto que o ambiente contribui para a construção do conhecimento, caracterizando-se como base para a experiência de formação profissional, torna-se, por vezes, os desencadeadores de perturbações da problemática do estresse acadêmico nos estudantes. Assim, o ambiente que contribuiria na edificação do conhecimento e ser a base para as suas experiências de formação profissional se torna, por vezes, o desencadeador de distúrbios patológicos, quando ocorre uma exacerbação da problemática do estresse acadêmico nos estudantes. (MONTEIRO et.al., 2007)

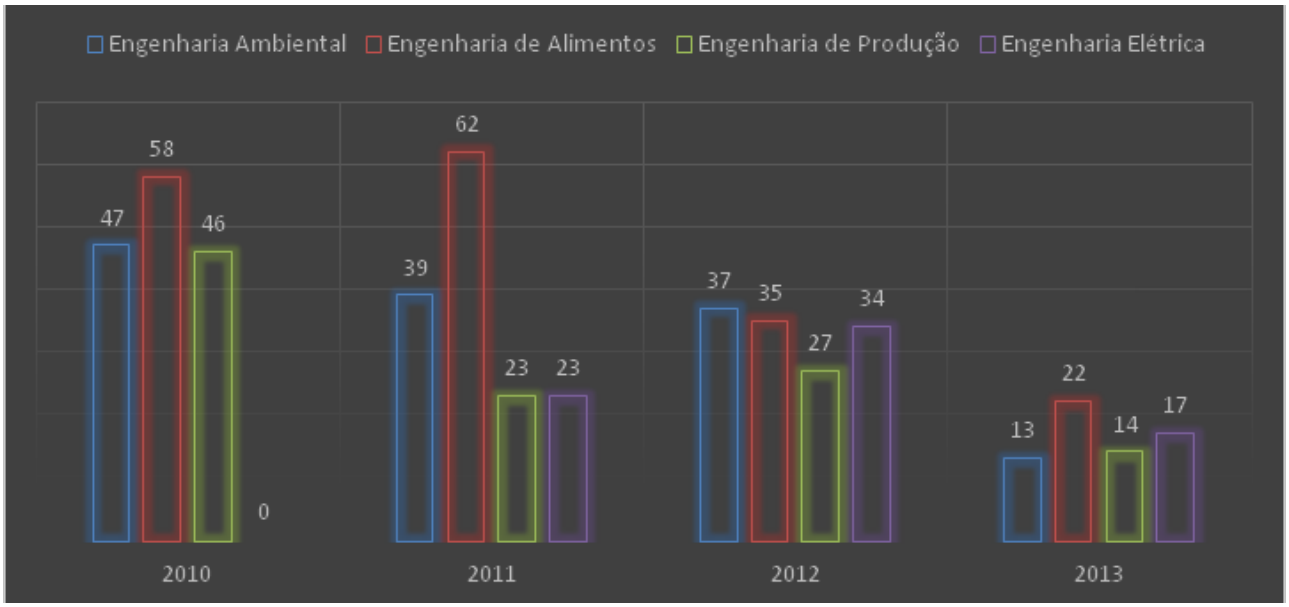
Justamente, a prática habitual de atividade física também é muito importante como componente de estilo de vida associado à conservação e promoção da saúde. Ainda, pode-se dizer que um estilo de vida ativo fisicamente favorece a saúde psicoemocional, mediante controle de traços de ansiedade e de depressão, e maximização da autoestima, da autoimagem, do autocontrole e de outros indicadores relacionados à qualidade de vida.

1.2 Evasão

Contudo, a evasão estudantil é um dos problemas que as universidades têm enfrentado com maior frequência nos últimos anos. A falta de maturidade aliada à dedicação, além da falta de experiência ou orientação em como estudar, devido a uma baixa exigência no Ensino Médio, dentre outros problemas, contribuem para o aumento desse índice de evasão nas universidades (Pereira et al., 2006; Furtado & Alves, 2012).

Na UTFPR, Câmpus Medianeira, a evasão universitária, mais especificamente nos primeiros semestres dos cursos de Engenharia são, também, um grande problema, como mostram o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Número de estudantes que se evadiram dos cursos de engenharia da UTFPR Câmpus Medianeira nos períodos entre 2010 e 2013.



Fonte: UTFPR/Câmpus Medianeira, 2014.

No gráfico acima são apresentados os dados de evasão dos cursos de engenharia a partir do ingresso aos cursos superiores por meio do SiSU (Sistema de Seleção Unificada)[1]. O curso de Engenharia de Produção iniciou suas atividades no ano de 2007, porém a partir do ano de 2010 os estudantes ingressaram pelo SiSU. Percebe-se que a evasão até o ano de 2013 cai acentuadamente. No ano de 2010 os percentuais de evasão foram: **Engenharia Ambiental** 50%, **Engenharia de Alimentos** 68,24%, **Engenharia de Produção** 51,11%. No ano de 2011 a evasão da **Engenharia Elétrica** fica em torno de 46,94%. No final do ano de 2013, os percentuais diminuem consideravelmente, chegando a alcançar os seguintes percentuais: **Engenharia Ambiental** 17,57%, **Engenharia de Alimentos** 30,98%, **Engenharia de Produção** 14,89% e **Engenharia Elétrica** 16,67%. (GÓMEZ e TORRES, 2015)

1 O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

1.3 Acompanhamento estudantil

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira, por meio do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE), que integra a Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD,) promove o acompanhamento psicopedagógico e médico-odontológico dos discentes.

Como também há um trabalho integrado com o Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), e o Setor de Assistência à Saúde. O NUAPE oferece apoio aos discentes no que tange à permanência destes na instituição, como também atendimento aos discentes com necessidades educacionais especiais, como também gerenciando ações de educação inclusiva. (GÓMEZ e TORRES, 2015)

A título de um possível diagnóstico mais amplo acerca da exposta situação, este projeto encontrou na ideia de fazer um diagnóstico acerca do cotidiano dos estudantes, o método adequado a uma pesquisa-intervenção, isto é, um método de pesquisa em que, na medida em que especula junto aos estudantes suas condições de saúde e qualidade de vida cotidiana fornecendo-nos informações/dados a analisar, ao mesmo tempo os leva a refletir e problematizar tais condições.

Deste modo, dando voz aos problemas, anseios e expectativas da vida estudantil, a fim de formular e preparar propostas concretas de gestão co-participativa visamos, ao fim e ao cabo deste diagnóstico-pesquisa, ter subsídios autênticos e valiosos para fundamentar ações afirmativas que minimizem os custos públicos hoje testemunhados com o problema da evasão e que possam efetivamente contribuir para a manutenção de uma passagem produtiva e saudável dos estudantes pela universidade.

Este projeto previu a participação ativa dos acadêmicos no planejamento e execução das atividades e ainda alcançou também a comunidade externa, considerando que algumas atividades foram realizadas por meio de parcerias firmadas dentro e fora da universidade. Com essas ações preventivas, é possível reforçar a permanência produtiva do acadêmico na universidade e a conclusão do curso em tempo regulamentar.

2. Objetivo

Consciente de seus desafios e missão, o projeto QUALIDADE DE VIDA ESTUDANTIL CÂMPUS MEDIANEIRA visou contribuir para a construção de um ambiente saudável para a comunidade estudantil, através de ações diversificadas em prol do bem-estar (saúde) estudantil durante sua passagem pela universidade. Desta maneira, o processo de gestão participativa é concebido por este

projeto como forma de fortalecer a autonomia e fomentar a cultura democrática da população-alvo (estudantes universitários).

A participação social é dinamizada nas etapas centrais do desenvolvimento deste projeto (no planejamento, na execução e na avaliação) por meio da divulgação de informações, cooperação nas atividades, mas também, pela existência de condições para as pessoas envolvidas participarem do processo decisório.

3. Projeto Lixo Eletrônico

Em várias ocasiões foi solicitado aos estudantes participarem de projetos para que houvesse uma maior integração, consequentemente estimular a pesquisa em conjunto com a extensão. Citamos como exemplo em que os estudantes de engenharia elétrica confeccionam pequenos trabalhos envolvendo componentes eletrônicos, nas chamadas atividades práticas supervisionadas (APS), e que os professores da instituição estimulam-se o desenvolvimento de projetos na área de eletrônica para a solução de alguns problemas de engenharia a fim de mostrar na prática como a teoria funciona e tornar o aprendizado mais fácil e aproximar os docentes da realidade em que se deparam pela curiosidade dos estudantes. Cabe salientar que na cidade de Medianeira há poucas lojas especializadas na área de eletrônica e que alguns componentes precisavam ser comprados em cidades vizinhas ou pela internet, o que retardava o processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

No curso de engenharia Elétrica frequentemente os estudantes precisam aliar a teoria com a prática, e ao não conseguir, dificulta o conhecimento nas disciplinas de eletrônica que ora ficam somente na teoria.

Surge o projeto “Lixo eletrônico: viabilidade prática pedagógica” cujo objetivo é conscientizar os estudantes e a comunidade para o descarte correto do lixo eletrônico, além de aproximar os docentes da prática, a fim de estimular os estudantes a criarem seus próprios projetos na área de eletrônica e incentivá-los a reciclar os equipamentos que muitas vezes (e na melhor das hipóteses) ficam guardados no fundo das gavetas.

Este projeto teve suma importância e incentivou a criação de outro projeto, cujo objetivo foi criar kits de eletrônica em que qualquer pessoa possa desenvolver em casa para ensinar crianças e jovens a entender como a eletrônica funciona.

O projeto do lixo eletrônico como ficou conhecido pelos professores, funcionários e estudantes, ainda tem outros objetivos, criar oficinas para transformar o lixo eletrônico em artesanato, e mostrar formas de reutilizar esses equipamentos, que obteve êxito com palestras sobre o descarte incorreto do lixo eletrônico nas escolas da cidade e região, criando uma consciência ecológica nos estudantes.

Como o projeto ainda se encontra em fase de desenvolvimento e o primeiro ano acabou sendo basicamente para criar sua base, ainda não houve tempo de desenvolver alguns dos objetivos, mas o projeto se consolidou na universidade, ganhou incentivadores e reconhecimento. É notória a importância do mesmo, e o quanto ele estimulou os estudantes envolvidos, não somente aos estudantes bolsistas, mas também a todos os voluntários, que se encontram mais animados com as atividades e aulas do curso.

O próximo passo é levar esse estímulo aos estudantes das escolas da região, juntamente com a conscientização ambiental e a importância do descarte correto, não somente do lixo eletrônico, mas também do lixo comum.

Acredita-se que o projeto tem grande potencial e que seus benefícios vão muito além do campus da UTFPR, já que pode servir de incentivo para outros projetos.

Como a maioria dos alunos são voluntários e de diversos semestres do Curso de Engenharia Elétrica, poucos tiveram conhecimentos sobre componentes eletrônicos, convidamos um professor a ministrar um curso de solda e dessolda de componentes, explicando teoria e principalmente a prática de como remover os componentes eletrônicos sem danificá-los para que pudessem efetivamente ser reutilizados. A figura mostra os alunos fazendo o curso de solda e dessolda.



Fig. 1. Curso de solda e dessolda de componentes.

4. Projeto Qualidade de Vida

No decorrer do ano de 2015 além da implantação do projeto Lixo Eletrônico foram realizadas atividades nas áreas de saúde, esporte, dança e lazer. Profissionais da saúde realizaram campanhas de aplicação de exames de glicemia, medição de pressão, como também campanhas de vacinação.

A equipe da Coordenadoria de Assuntos Estudantis por meio de sua equipe realizou atividades esportivas como campeonatos acadêmicos envolvendo todos os estudantes dos cursos superiores. Realizaram-se sessões de cinema com temas variados, aulas de dança, caminhadas, palestras, envolvendo todos os estudantes.

As atividades estenderam-se a toda a comunidade acadêmica, estimou-se que teve aproximadamente 1500 estudantes participando.

Como a adaptação acadêmica em virtude da mudança do Ensino Médio para o Ensino Superior e as mudanças que ocorrem nestes espaços geralmente são desafiadoras e cruciais para os acadêmicos, a transição exige do jovem acadêmico inúmeras adaptações e novas exigências, pois em inúmeros casos este passa a viver longe do seu grupo familiar de origem. Além disso, a maioria dos acadêmicos passa grande parte do dia atarefado com seus estudos ocasionando esgotamento físico e psíquico. Em decorrência disso, alguns fatores aparecem e evidenciam uma perda significativa na qualidade de vida principalmente no que tange a vida acadêmica tais como: desmotivação, evasão escolar, dificuldades nos relacionamentos e até mesmo o aparecimento de doenças. Segundo Alves (2011), as pessoas têm procurado com atitudes simples, maneiras para se obter uma vida mais satisfatória. Esse desejo pode ser demonstrado na busca pela qualidade de vida, a qual proporciona de modo abrangente maior bem estar e o equilíbrio físico, psíquico e social. A preocupação com a qualidade de vida está presente no debate de muitas Instituições ocupando um espaço significativo e demandando vários projetos e ações com essa finalidade.

Diante disso, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Medianeira propôs projetos e ações que assegurem a melhoria da qualidade de vida e da saúde dos acadêmicos, a fim de minimizar os efeitos ocasionados pelas transformações sofridas nessa nova etapa do Ensino Superior.

Foi um projeto desafiador, inovador, pois com a equipe constituída pelo NUAPE que é composta pelos seguintes profissionais: 02 pedagogas, 01 psicóloga, 01 assistente social, 02 médicos, 03 dentistas, 02 enfermeiros, 01 assistente em administração, 01 intérprete de libras e 05 estudantes voluntários, fizeram com que as ações que envolveram atividades físicas, sociais e culturais viessem ao encontro da melhoria da qualidade de vida dos acadêmicos, nesse sentido oportunizando o desenvolvimento de hábitos e atitudes saudáveis visando o bem estar, desenvolvimento de valores pessoais e sociais, integração e envolvimento social entre acadêmicos de diversas regiões do país e culturas com descoberta e desenvolvimento de potencialidades.

O projeto contemplou a atenção à saúde; esporte e cultura; qualidade de vida acadêmica e a grande área maior do projeto foram à permanência do estudante para a conclusão do curso, tendo justamente como objetivo primordial propor atividades que se focam na qualidade de vida estudantil, já que as realizadas foram com o propósito de incentivar a cultura, saúde e lazer.

A metodologia aplicada baseou-se em buscar profissionais das áreas afins dispostos a realizar as atividades propostas para os acadêmicos. Todos os meses fez-se atividades variadas, tais como aulas de dança, sessões de cinema aos sábados, palestras de motivação e de como se comportar diante de vários obstáculos na vida acadêmica, exames periódicos de glicemia, campanhas de vacinação, caminhadas na cidade, atividades esportivas tais como jogos acadêmicos entre cursos, e a recepção aos acadêmicos calouros.

> Apesar das dificuldades, foi preciso explicar o intuito do projeto, que o mesmo visou melhorar a qualidade do ensino e a qualidade de vida dos estudantes e que a participação de cada um é muito importante, pois será o momento de expor algumas das dificuldades enfrentadas por todos.
>
> Também foi preciso encontrar profissionais que estivessem dispostos a ministrar palestras para os acadêmicos, já que isso deve ocorrer de forma voluntária. No entanto, analisando as bases do projeto foi possível perceber que o objetivo principal se baseia em problemas a serem resolvidos com a ajuda de todos.
>
> Contou-se também com a disponibilidade de horários que foi analisada junto à administração da universidade, para que fosse possível a realização de todas as atividades previstas com o consentimento dos responsáveis.



Fig.2. Caminhada estudantes da UTFPR e comunidade externa



Fig.3. Aulas de dança

Ao definirmos o cronograma foram atribuídas atividades a várias equipes que se organizaram e cumpriram várias tarefas, agendamento de datas para atendimento odontológico, atendimento médico com o intuito da prevenção.

Definidos os profissionais foram agendadas as datas para as atividades. A equipe pedagógica pelo conhecimento das causas da evasão preparou uma palestra importante para a conscientização dos acadêmicos com relação à repetência de disciplinas, dificuldade no aprendizado, organização nos horários de estudos, organização do tempo de estudos verso lazer.



Fig. 4. Palestra para acadêmicos – Orientação sobre gestão do tempo

5. Conclusão

De modo geral o desenvolvimento do projeto ganhou forma e força dentro da universidade, se tornando referência no meio acadêmico, fazendo perceber a sua importância no âmbito da universidade, trazendo um contraponto à rotina de estudos, promovendo a interação entre grupos de estudantes, complementando as atividades acadêmicas, ampliando a capacidade dos acadêmicos na evolução dos trabalhos e rotina em sala de aula. Foi possível perceber que tornarem-se mais perceptivos e criativos com o compartilhamento das experiências. Nota-se que os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto, correspondem além das expectativas propostas, concluindo-se também que as atividades esportivas, culturais serviram como complemento as atividades acadêmicas normalmente desenvolvidas pelos acadêmicos abrindo espaço para a realização de novas investidas na área.

No entanto, as considerações aqui apresentadas não significam a resolução de um problema, ela deixa em aberto à evidência da necessidade de aprofundamento e investimento na qualidade de vida dos estudantes, pois é nesse sentido que a instituição contribuirá para atenuar o estresse causado pela rotina de estudos. Assim, a universidade deve estar atenta a todas as questões que envolvem os acadêmicos, e que são essenciais para o bom desempenho dos mesmos e que contribuem para a sua formação. Nas atividades desenvolvidas foi possível verificar que os objetivos estão sendo atingidos, visto que proporcionam momentos de reflexão, sensibilização, interação e descontração no meio acadêmico. Levando em conta os índices de ingresso nas universidades e comparando-os com os índices de conclusão do curso, averiguou-se que existe uma grande diferença entre eles, demonstrando que os índices de conclusão são baixos.

Percebe-se que a maioria dos estudantes de escolas estaduais tem muita dificuldade em entender como funciona o processo de ingresso na universidade, isso dificulta na escolha do curso e da instituição de ensino levando grande parte desses jovens a ingressar no mercado de trabalho, abandonando os estudos. Analisando o problema em questão viu-se a necessidade de melhorar tais índices, divulgando as várias formas de ingresso além dos benefícios oferecidos aos acadêmicos. Além de motivar a conclusão do curso, mostrando a realidade do mercado de trabalho e benefícios posteriores à formação. Com a realização das palestras mostrou-se a realidade aos universitários e de certa forma preparar os ingressantes para o ritmo acelerado de estudos que muitos ainda não conhecem. Atingimos o objetivo da desistência nos cursos, uma vez que os estudantes que obtiveram base de como devem prosseguir os estudos.

Logrou-se aumentar a taxa da conclusão dos cursos quando forem conhecidos todos os pontos que levam os alunos a não se formarem. Por isso foi de extrema importância o contato direto entre estudantes, professores e a parte administrativa. O diálogo sobre os problemas existentes dentro de qualquer instituição seja ela de ensino ou não deve ocorrer de forma natural e aberta, não há outra forma de resolvê-los senão essa. Espera-se, então aumentar esse diálogo aproximando os alunos de profissionais que tem as condições de resolver os problemas que tornam a jornada acadêmica árdua.

Referencias

Alves, Everton Fernando. **Programas e ações em qualidade de vida no trabalho.** Revista INTERFACEHS – v.6, n.1, Artigo, Abril. 2011. Disponível em < http://www.revistas.sp.senac.br/index.php/ITF/article/viewFile/168/180>. Acesso em janeiro de 2016.

Aquino, Y., **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%, taxa inferior à do último censo**. Agência Brasil, 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/matriculas-no-ensino-superior-crescem-38-taxa-inferior-do-ulimo-censo> Acesso em outubro de 2016.

Borges, P., **MEC e universidades estudam planos para combater evasão**, Último Segundo, IG Brasília, 2012. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/mec-e-universidades-estudam-planos-para-combater-evasao/n1597622390779.html> Acesso em outubro de 2016.

Censo Da Educação Superior, Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado, Portal INEP, 2013. Disponível em <http:// http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123> Acesso em outubro de 2016.

Furtado, Vanessa Viégas Alves; Alves, Tiago Wickstrom. **Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da UNISINOS.** Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão, v. 10, n. 2, p. 115-129, 2012.

Gómez, Magela Reny Fonticiella; Torres, Julio Cesar. **Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no contexto do Sisu (Sistema de Seleção Unificada).** Revista Org & Demo, v. 16, n. 1, 2015.

Duhl, Leonard J.; Hancock, Trevor. **A guide to assessing healthy cities**. WHO Healthy Cities Project Office, 1988.

Monteiro, Claudete Ferreira de Souza; Freitas, Jairo Francisco de Medeiros; Ribeiro, Artur Assunção Pereira**. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí.** Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v. 20211, p. 66, 2007.

Pereira, Mauro Conti et al. **Evitando evasão em cursos de Engenharia: um estudo de caso.** Anais do XXXIV Cobenge. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Saúde e educação: Articulações possíveis e necessárias à inclusão, proteção e motivação

Health and education : Joints and possible necessary to inclusion , protection and motivation.

Carla de Sant'Ana Brandão[1], Melissa Mota Felício[1], Claudiane Rodrigues Rufino[1], Felipe Zeferino Pê[1]
[1]*Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)*
E-mails carlasbrandaocosta@yahoo.com.br, melissamfelicio@gmail.com,
clau_tkm_hsm@hotmail.com, felipezpe9@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceitual: No Brasil tem sido recorrente nos serviços de saúde mental a inclusão de crianças com problemas comportamentais e na aprendizagem, embora nem sempre sejam portadores de transtornos mentais. Crianças acometidas por doenças crônicas, submetidas a separação, miséria, alcoolismo nos pais, estão suscetíveis à sintomas de transtornos mentais, os quais são agravados quando há confluência entre estes fatores. Há poucas intervenções preventivas articuladas com a família e a escola para auxiliar crianças/adolescentes com dificuldades decorrentes de contextos desfavoráveis ao desenvolvimento e com sofrimento psíquico e necessidade de apoio. **Objetivos:** Portanto, objetivou-se conhecer o motivo da inclusão de crianças e adolescentes no Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil (CAPSi), investigar a existência de fatores de risco no cotidiano destas e conhecer a percepção dos profissionais sobre as causas dos 'problemas de saúde mental' dos usuários e sobre os possíveis fatores de proteção. **Metodologia:** Foram levantadas informações em 26 prontuários de usuários e entrevistados seis dos oito profissionais que constituem a equipe do serviço. As informações dos prontuários foram submetidas à Análise de Conteúdo e testes de Freqüência e as entrevistas à Análise de Conteúdo. **Resultados:** O principal motivo para inclusão no serviço refere a *'Problemas de conduta* e o diagnóstico prevalente refere a *'Transtornos de Conduta'*. Identificou-se a existência de dois ou mais fatores de risco à saúde mental no cotidiano dos usuários, como *violência, familiares com transtornos mentais e usuários de álcool/drogas.* Os profissionais percebem os *fatores sócio familiares* como causa principal dos problemas apresentados pelos utentes e motivo principal para inclusão no serviço. Apontam as *condições financeiras precárias e a carência afetiva* como fatores de risco que tem implicações na saúde e educação. Portanto, indicam como fatores protetivos o *auxílio na educação* como meio de

inclusão, apoio e motivação no processo educativo. **Conclusão:** Identifica-se a necessidade de projetos conjuntos entre saúde e educação, a fim de subsidiar as necessidades de crianças incluídas nos serviços de saúde mental.
Palavras chave: Infância, saúde mental, profissionais de saúde, educação, risco e proteção.

Abstract

Conceptual framework: In Brazil, have been recurrent in mental health services the inclusion of children with behavioral problems and learning, although not always with mental disorders. Children affected by chronic diseases, undergo separation, poverty, alcoholism in parents, are susceptible to symptoms of mental disorders, which are compounded when there is confluence of these factors. There are few preventive interventions articulated with family and school to help children / adolescents with difficulties arising from unfavorable contexts development and psychological distress and need support. **Objectives:** So aimed to know the reason for the inclusion of children and adolescents in the Psychosocial Care Center Children and Youth (CAPSi), investigate the existence of risk factors in the daily life of these and know the perception of professionals about the causes of 'problems mental health 'of users and possible protective factors. **Methodology:** information were raised in 26 records of users and interviewed six of the eight professionals who make up the service team. The information from medical records were submitted to frequency content analysis and tests and interviews to Content Analysis. **Results:** The main reason for inclusion in the service refers to 'conduct problems and prevalent diagnosis refers to' Disorders of Conduct '. It identified the existence of two or more risk factors for mental health in the daily lives of users, such as violence, family with mental disorders and alcohol users / drugs. Professionals realize the family member factors as the main cause of the problems presented by users and main reason for inclusion in the service. They point out the precarious financial conditions and the lack of affection as risk factors that have implications for health and education. Therefore indicate how protective factors aid in education as a means of inclusion, support and motivation in the educational process. **Conclusion:** Identifies the need of joint projects between health and education, in order to support the needs of children included in mental health services.
Key words: Childhood, mental health, health professionals, education, risk and protection.

1. Introdução

No Brasil, a partir da Lei 10.216, de 06 de abril de 2001, a assistência em saúde mental passou a privilegiar o investimento nos serviços substitutivos de base comunitária para o tratamento de pessoas portadoras de transtornos mentais. As políticas de saúde mental a partir deste período possibilitaram mudanças significativas nas modalidades de tratamento através de programas de desinstitucionalização. Dentre os serviços substitutivos que compõem a rede de saúde mental, os Centros de Assistência Psicossocial (CAPS) ocupam lugar central no acompanhamento sistemático aos portadores de transtornos mentais graves. Com a finalidade de substituir o atendimento em hospitais psiquiátricos por atendimentos oferecidos em unidades comunitárias por uma equipe multiprofissional, os CAPS devem realizar acompanhamento clínico e promoção da reinserção social dos usuários através da inclusão no trabalho, em atividades de lazer e de exercício da cidadania (Brasil, 2004); além do encaminhar os portadores de transtorno mental e seus familiares para outros serviços, quando necessário. O reconhecimento do elevado número de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves conduziu a criação dos Centros de Atenção Psicossocial Infanto juvenil (CAPSi), em 2002. A clientela típica dos CAPSI são crianças e adolescentes com transtornos mentais severos, como psicoses, autismo, deficiência mental com co-morbidade psiquiátrica, neuroses graves e uso prejudicial de álcool e outras drogas (Brasil, 2004).

A partir de 2003 os serviços de saúde mental para crianças e adolescentes passaram a ser prioritários nas diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS). Na época, dados da OMS indicaram que cerca de 20% das crianças e adolescentes apresentavam algum tipo de transtorno mental e outras inúmeras sofriam com sintomas psicológicos que interferiam nas suas relações sociais e familiares, na aprendizagem e no seu desenvolvimento, ocasionando problemas de conduta e transtornos comportamentais e alimentares (Ramires, Passarini, Flores & Santos, 2009).

O estudo realizado por Vitolo, Fleitlich-Bilyk, Goodman & Bordin (2005) com 454 crianças com idades entre 7 e 11 anos, de escolas públicas e privadas das áreas urbana e rural de Taubaté (SP/ Brasil), indicou que 35,2% dos inscritos nas três primeiras séries do ensino fundamental apresentavam sintomas característicos de problemas de saúde mental, sendo os sintomas de ansiedade e depressão (47,8%), os problemas de conduta (32,6%) e a hiperatividade e déficit de atenção (31,1%) os mais frequentes. Problemas emocionais, de conduta e dificuldades de relacionamento com colegas também foram prevalentes entre os que sofriam violência física por parte dos pais e com pais com problemas de saúde mental.

A estimativa atual é de que a prevalência de transtornos mentais em crianças varie de 10% a 20%, embora se considere que apenas cerca de 3% a 4% dos casos necessitem de tratamento intensivo (Félix & Santos, 2016). O estudo realizado com 1.030 crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas de três cidades brasileiras (Brasília, Belém e Porto Alegre) sobre o acesso nos serviços de saúde mental, ao avaliar apenas os participantes que tinham recebido algum tipo de tratamento, identificou um total de 466 problemas, sendo as questões relacionadas à escola o problema mais relatado (Fukuda, Penso, Amparo, Almeida & Morais, 2016).

2. Saúde mental infantil e fatores risco

A relação entre as condições de saúde mental e diversos fatores biológicos, psicológicos e sociais na infância e adolescência torna imprescindível a compreensão da história pessoal e familiar e das condições sócio ambientais e econômicas de cada sujeito para a compreensão do desenvolvimento e de fatores que podem interferir nas condições de saúde. Vários são os estudos (Vitolo et al, 2005; Assis, Avanci, Pesce & Ximenes, 2009; Sá, Bordin, Martin & Paula, 2010; Matsukura, Fernandes & Cid, 2012; Hildebrand, Celeri, Morcillo, & Zanolli, 2015) que apontam que situações adversas, determinadas condições sócio- familiares e características individuais podem favorecer ao desenvolvimento de situações de risco à saúde mental de crianças e adolescentes. Crianças submetidas à situação de separação dos pais, alcoolismo, pobreza, violência familiar, negligência e problemas de saúde mental materna tornam-se suscetíveis à emergência de sintomas decorrentes do estresse. As relações estabelecidas entre problemas de comportamento na infância e adolescência e variáveis do ambiente familiar evidenciadas nos estudos apontam a quantidade de experiências negativas na família como um dos principais fatores prejudiciais ao desenvolvimento infantil e com conseqüências no comportamento (Assis et al*,* 2009). A simultaneidade na ocorrência de situações negativas e o acúmulo destas ao longo do desenvolvimento têm sido apontados como agravantes à saúde mental infanto juvenil (Waiselfisz, 1998; Minayo et al 1999; Assis & Constantino, 2003; Assis & Avanci, 2004; Bordin & Paula, 2006; Sá et al, 2010; Matsukura et al 2012). Portanto, toda e qualquer variável que aumente a probabilidade de gerar danos ou doenças nos indivíduos, quando a elas expostos, são considerados fatores de risco à saúde (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Assim, objetivou-se conhecer o motivo da inclusão de crianças e adolescentes no CAPSi de Campina Grande, investigar a existência de fatores de risco no cotidiano destas e conhecer a percepção dos profissionais sobre as causas dos 'problemas de saúde mental' dos usuários e sobre os possíveis fatores de proteção.

3. Saúde Mental, Risco e Proteção: Percepções dos Profissionais do Capsi

O estudo, de caráter exploratório, foi realizado em um CAPSi do município de Campina Grande (Paraíba, Brasil) entre 2012 e 2014, a partir da constituição de duas amostras: amostra 1, composta por prontuários de usuários do CAPSi; amostra 2, constituída por profissionais da equipe multiprofissional de saúde mental do mesmo serviço.

3.1 Amostra

O acesso aos prontuários e aos profissionais foi autorizado pela coordenação do serviço. A amostra 1 foi formada por 26 prontuários de usuários (¼ do total) em atendimento no CAPSi, de ambos os gêneros, com idades entre 06 e 17 anos. Foram incluídos todos os prontuários acessíveis de crianças e adolescentes que se encontravam em atendimento no período 2012 – 2013.

Os profissionais foram contatados no CAPSi e convidados a participar, após esclarecimentos via Termo de Consentimento Informado (TCI), em conformidade com as determinações éticas da Resolução Nº 466/ 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Tomou-se como critério de inclusão dos profissionais: ter formação profissional de nível técnico ou superior e trabalhar no CAPSi a pelo menos um ano. Portanto, a amostra 2 foi constituída por 06 dos 08 profissionais da equipe multiprofissional de saúde mental. Por questões logísticas, não foi possível a realização de entrevista como os outros dois profissionais. A amostra foi constituída por profissionais tempo de serviço no CAPSi entre dois e nove anos e idade entre 27 e 59 anos (Média de idade= 42,6). As categorias profissionais que compuseram amostra são mantidas ocultas para garantir o anonimato dos participantes.

3.2 Instrumentos e procedimentos na coleta e análise das informações

Dos prontuários extraíram-se informações referentes aos dados sóciodemográficos dos usuários, motivo da inclusão no serviço, diagnóstico e registros sobre fatores de risco à saúde mental. As informações registradas nos prontuários foram categorizadas e qualitativamente analisadas sob o método de análise de conteúdo e submetidas a testes de frequência simples. As entrevistas com os profissionais foram realizadas individualmente em sala reservada do CAPSi durante o primeiro semestre de 2014, orientadas por roteiro de semi estruturado abordando dados sócio demográficos dos profissionais, principais queixas e motivos da inclusão dos usuários no serviço; percepção dos

profissionais sobre as condições sócio familiares dos usuários e possíveis fatores de risco e de proteção à saúde mental infanto juvenil. Todas as entrevistas tiveram o áudio gravado e foram posteriormente transcritas para análises.

3.3 Resultados e discussões

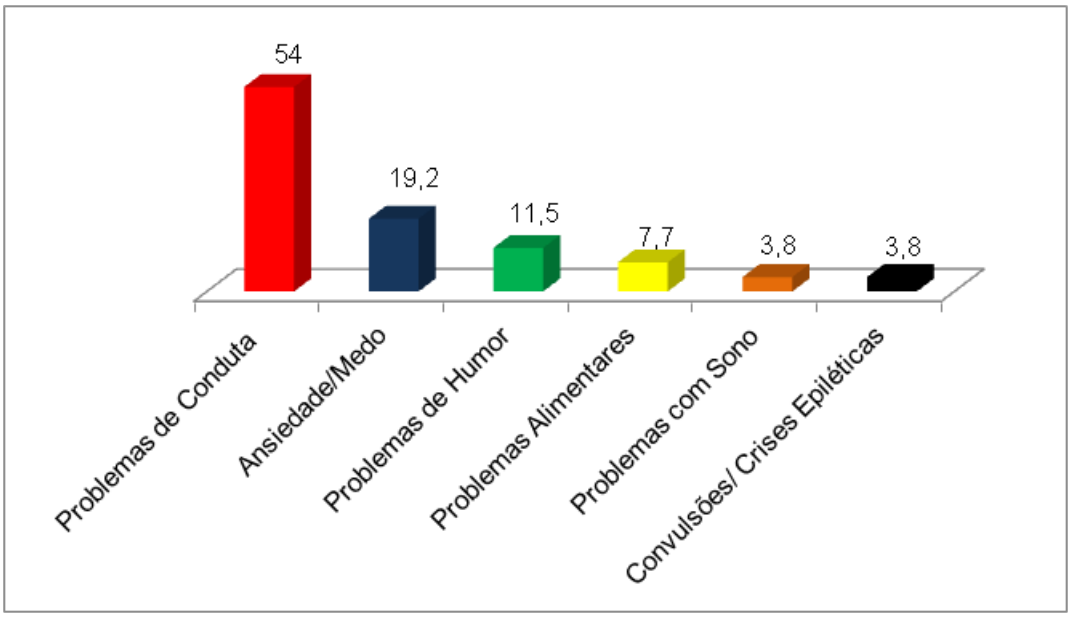
As categorias oriundas das informações dos prontuários foram submetidas ao teste de freqüência. Durante as entrevistas cada profissional pode explanar livremente sobre o tema abordado e indicar uma ou mais alternativas para cada questão. Portanto, cada uma das respostas pode estar situada em mais de uma categoria. Na apresentação de cada categoria seguem duas narrativas representativas com a indicação do respectivo participante pela letra e número da entrevista (p. ex. E1, E2).

3.3.1 Características sócio demográficas dos usuários e motivos da inclusão no CAPSi

Na amostra de prontuários foi possível identificar dados referentes ao gênero e a idade dos usuários do CAPSi, além de informações referentes ao motivo da inclusão, diagnóstico e dados familiares relevantes. Predominam no CAPSi usuários do gênero masculino (78,9%), corroborando os resultados do estudo de Delfini, Dombi-Barbosa, Fonseca, Tavares & Reis (2009) sobre perfil dos usuários do CAPSi de São Paulo. A partir das diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2010) a faixa etária dos usuários foi agrupada em duas categorias: crianças (6-11 anos) e adolescentes (12 - 17 anos), sendo os adolescentes (61,6%) prevalentes entre os usuários do CAPSi.

A fim de conhecer os motivos que conduziram a inclusão das crianças e adolescentes no CAPSi de Campina Grande e discutir a pertinência ou não desta inclusão a partir do perfil de usuários delimitado pela Lei 10.216/2001 (Brasil, 2004), foram agrupados por similaridade de conteúdos todos os motivos (queixas e sintomas) da inclusão registrados nos prontuários, constituindo seis categorias, conforme apresentação no gráfico 1.

Gráfico 1: Frequência do motivo principal da inclusão dos usuários no CAPSi, conforme registro nos prontuários.



De acordo com os registros nos prontuários o motivo principal da inclusão de crianças e adolescentes neste serviço são os *problemas de conduta* (54%). Nesta categoria estão situados os motivos que referem a agressividade, inquietação, isolamento social e mau comportamento na escola. Os registros sobre agressividade e mau comportamento prevalecem dentre os conteúdos desta categoria. Os percentuais indicados no gráfico 1 apontam apenas o motivo principal para inclusão no CAPSi. Nos prontuários, além do motivo principal havia indicações de motivos secundários. Se considerados conjuntamente os motivos principais e secundários, os conteúdos que constituem a categoria transtornos de conduta situam-se em 22 dos 26 prontuários.

Questionados sobre as queixas principais que motivam a inclusão de crianças e adolescentes no CAPSi os profissionais da equipe multiprofissional deste serviço também apontam os *problemas de conduta*, dentre outros motivos (tabela 1) que extrapolam o perfil típico delimitado pela legislação.

Tabela1: Percepção dos profissionais sobre os motivos da inclusão dos usuários no CAPSi

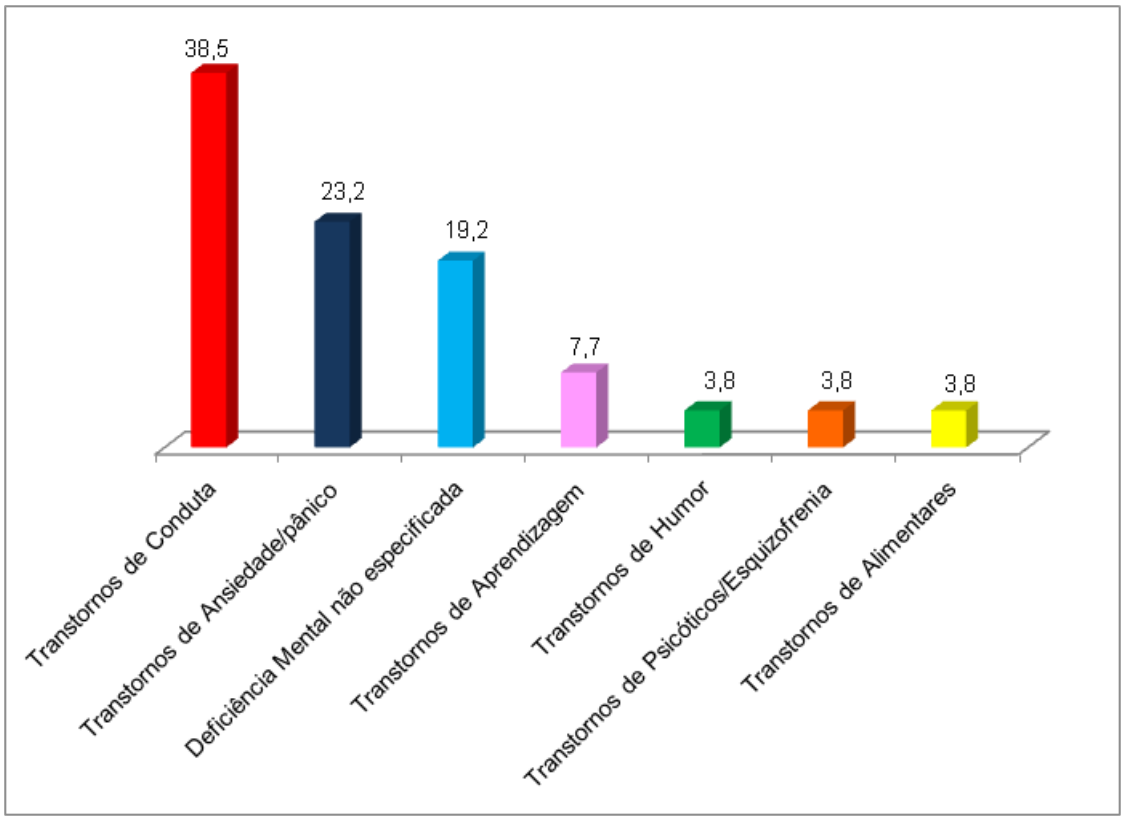
Categorias	Conteúdo das narrativas
Problemas de conduta (N = 5)	**E4:** *"(...)as queixas maiores vem em questão a comportamento. Mesmo assim, porque os pais que vem com as queixas(...)"* **E5:** *"(...) desde agressividade até um temperamento mais agitado"*
Problemas familiares (N=4)	**E2:** *"(...) e da relação familiar que tá muito complicada, né? Geralmente é uma família que não é bem estruturada e que a criança nesse meio fica agressiva, não é? Não se encontra ali, não tem um referencial (...)."* **E6:** *"(...) Os que têm problema familiar né? A família, a carência afetiva, a carência de uma maneira geral, até carência financeira, (...) de perder o pai, o pai separou, afetividade, entendeu? (...)E tem também os casos daqueles que são superprotegidos e que não conseguem andar com os próprios pés, né? (...)"*
Dificuldades de aprendizagem (N=3)	**E2:** *"(...)De escola é falta de atenção, que não aprende(...)."* **E5:** "(...)*dificuldade de aprendizagem, déficit de linguagem* (...)."
Transtornos mentais (N=3)	**E1:** *"(...) pessoas com transtorno mental, retardo mental, autistas, a gente assim, tá chegando muitas queixas de esquizofrenia (...)."* **E3:** *autismo, deficiências mentais, alguns com síndrome de down, e também a depressão.*
Outros (N=1)	**E6**:*"(...)problema com a sexualidade, entendeu? Com os desvios sexuais, homossexualidade ...*"

A prevalência dos transtornos de conduta dentre os principais motivos para o ingresso das crianças e adolescentes no CAPSi se coaduna com os resultados obtidos em outras pesquisas brasileiras (Vitolo et al, 2005). Apesar da consonância entre os dados dos prontuários (Gráfico 1) e das entrevistas com os profissionais (tabela 1), os quais apontam os '*problemas de conduta'* como motivo principal para inclusão das crianças/adolescentes no CAPSi, a literatura sobre saúde mental infantil (Marcelli & Cohen, 2010; Sá et al, 2010) alerta que comportamento agressivo, mau comportamento escolar e outras inadequações de conduta não necessariamente configuram transtorno mental que justifique a inclusão de crianças e adolescentes nesta modalidade de serviço. Comportamento agressivo, agitação e dificuldades escolares podem estar associados a transtornos comuns na infância e adolescência,

mas, também a aspectos presentes na vida familiar ou escolar das crianças (Muzetti & Vinhas, 2011). Os problemas de aprendizagem também podem estar relacionados a aspectos socioeconômicos que envolvem a educação, eventos familiares adversos e antecedentes familiares de dificuldades de aprendizagem (Santos & Graminha, 2005), sem que haja correspondência com diagnóstico de psicopatologia. As narrativas situadas na categoria *problemas de aprendizagem* apontam o contexto e as relações familiares como fatores que também motivam a inclusão no CAPSi. A falta de referenciais para a criança na família e a carência afetiva e financeira são aspectos que podem gerar manifestações comportamentais inadequadas que, comumente, dificultam o convívio familiar e escolar, a aprendizagem e o cumprimento de regras. Assim, verifica-se que o acolhimento no CAPSi decorre não apenas da constatação de transtornos mentais graves, mas também da necessidade de oferecer apoio à crianças e adolescentes que se encontram com dificuldades e em situação de carência e risco.

3.3.2 Diagnóstico, fatores de risco e fatores de proteção à saúde mental

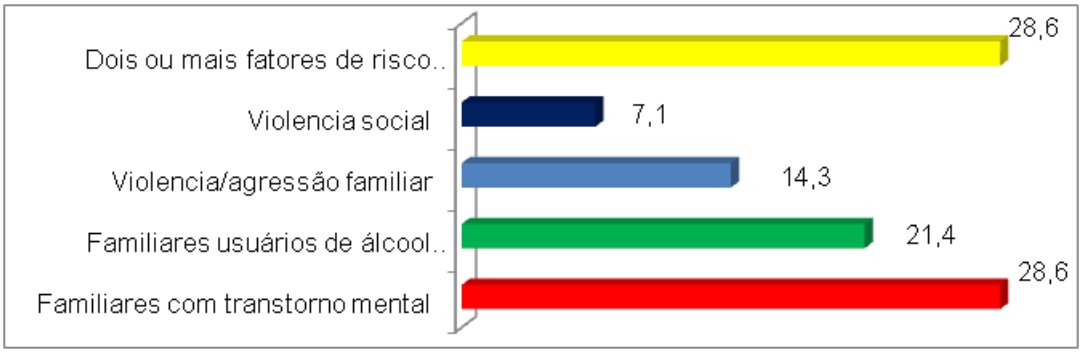
G**ráfico 2:** Frequência dos diagnósticos conforme prontuários dos usuário do CAPSi.



Apesar dos motivos da inclusão no CAPSi (gráfico 1) serem majoritariamente relativos aos *problemas de conduta* (54%), verificamos que após avaliação da saúde mental a conversão destes em diagnósticos de *transtornos de conduta* ocorre em 38% dos casos. Ainda que predominante esta modalidade de diagnóstico, estudos evidenciam (Vitolo et al; 2005; Assis et al 2009; Sá et al, 2010; Marcelli & Cohen, 2010; Matsukura et al, 2012) a necessidade de avaliar se os casos situados nesta categoria diagnóstica correspondem de fato a transtornos ou se seriam resultantes de situações traumáticas, estresse, exposição à violência ou ausência de limites na família.

No levantamento de registros nos prontuários relativos **às** características sócio familiares dos usuários do CAPSi foram identificados fatores de risco de **várias modalidades, conforme apresentado no gráfico** 3, os quais devem ser considerados na avaliação das condições de saúde mental das crianças e adolescentes.

Gráfico 3: Frequência dos fatores de risco à saúde mental infanto juvenil identificados nos prontuários dos usuários do CAPSi



A indicação de situações de *violência social*, caracterizadas por condições de pobreza e privação das necessidades básicas, de exclusão ou discriminação social foram localizadas em apenas 7,1% dos prontuários, apesar das narrativas dos participantes (tabelas 1 e 2) apontarem situações de elevada carência financeira com impacto nas condições de vida e de saúde dos usuários. A ocorrência de *violência/ agressão familiar (*14,3%) tem fortes conseqüências no comportamento e na saúde infanto juvenil, ainda que a criança seja expectadora da violência e não o alvo direto (Assis et al, 2009). Situações de violência na família podem derivar do excessivo *consumo de álcool e drogas*, identificado em 21,4% dos prontuários dos usuários do CAPSi. A convivência com *familiares portadores de transtornos mentais* (28,6%) e a exposição concomitantemente a *dois ou mais fatores de risco* (28,6%), dentre os inçados nas categorias, constituem os fatores de risco com maior índice de registro nos prontuários das crianças e adolescentes. A exposição a fatores de risco à saúde mental torna-se mais grave quando ocorre a exposição simultânea a mais de uma situação e por longo período.

Crianças expostas as condições como as que figuram no gráfico 3 podem manifestar comportamento agressivo, isolamento, dificuldades escolares e relacionais, conforme já constatado em vários estudos (Matsukura et al, 2012; Hildebrand et al, 2015).

De acordo com a percepção dos profissionais da equipe CAPSi, as condições sócio familiares dos usuários do serviço são caracterizadas por elevada carência afetiva e econômica (tabela 2), as quais também podem interferir negativamente na saúde.

Tabela 2: Percepção dos profissionais sobre as condições sócio familiares das crianças e adolescentes usuárias do serviço.

Categorias	Conteúdo das narrativas
Condições financeiras precárias (N=5)	**E3:** *Muito baixa, são pobres mesmo. (...) que muitas das famílias usuárias do serviço não ultrapassam a renda de um salário mínimo.* **E5:** *"...a grande maioria, as famílias são de baixa renda. Algumas tem apenas o bolsa família, que é um complemento, mantém a criança na escola, porque é uma exigência (...)."*
Carência de cuidados/ afetos (N=2)	**E1:** *"(...) mas, também carentes assim de uma palavra de acolho, de alguém que entenda, de carinho (...)."* **E6:** *"(...) Tem uns que são muito bem cuidados, assim. É, a família tá ali, leva para o geneticista, pra procurar saber o que tem de verdade... traz no médico no horário certo, no dia certo, dá a medicação direitinho. Mas, tem esses outros que a gente tem que tá trabalhando em grupos de família os pais. Eles ficam, eles não tem um preparo (...)"*

É na família que crianças e adolescentes que sofrem angústia buscam apoio para o enfrentamento e minimização do sofrimento mental (Gonçalves & Moleiro, 2013), entretanto, a exposição a situações de risco psicossocial interfere nas relações em família, pois, o estresse emergente nas situações de carência de recursos dificulta os cuidados parentais (Nunes, Lemos, Nunes & Costa, 2013). O conjunto de informações que configuram os fatores de risco apresentados no gráfico 3 e as narrativas dos profissionais sobre as condições sócio familiares das crianças e adolescentes usuárias do CAPSi revelam condições comprometedoras da saúde e do desenvolvimento, particularmente pela exposição simultânea à duas ou mais situações de risco.

Consoante com estas informações, os profissionais da equipe de saúde mental do CAPSi percebem os fatores de risco psicossociais (fatores sócio familiares) como predominantes dentre as possíveis causas dos problemas de saúde mental dos usuários do serviço (tabela 3).

Tabela 3: Percepção dos profissionais sobre as possíveis causas dos problemas de saúde mental das crianças e adolescentes usuárias do CAPSi

Categorias	Conteúdo das narrativas
Fatores sócio-familiares (N=5)	**E2:** *"Eu vejo a questão familiar mesmo, estrutura familiar, as drogas, né? Também a gente atende, assim, crianças que não tem um transtorno, mas que estão em risco, porque a mãe, o pai é usuário de drogas. Então, a gente precisa acolher essa criança, mesmo que ela não apresente o transtorno mental em si mesmo, né? Mas ele tá em risco, ele tá no meio de risco."* **E6:** *"...a carência financeira, a carência afetiva... tem muitos que já nasceram com problemas, com síndromes, com transtorno mental, na hora do parto,da gravidez, mas tudo muito ligado a organização familiar".*
Fatores genético-hereditários (N=3)	**E3:** *"Já nasce com o transtorno, é genético". A mãe é pior do que eles".* **E5:** *"Tem muitos que já nasceram com problemas, com síndromes, com transtorno mental (...)*
Gestação/ Parto (N=2)	**E4:** *"...algumas causas são devido a problemas no parto"* **E5:** *"... na hora do parto ou da gravidez"*

A indicação dos fatores genético hereditários e de complicações na gestação e/ ou no parto como causas dos problemas de saúde mental dos usuários do CAPSi **é coerente com o perfil de usuários** estabelecido pela Lei 10.216. Entretanto, são os fatores sócio familiares que predominam entre as narrativas dos profissionais. Muitos dos usuários do CAPSi não tem o perfil correspondente ao estabelecido pela Lei de saúde mental brasileira. Ou seja, não são necessariamente portadores de transtornos mentais severos e persistentes. A literatura recente sobre o perfil dos usuários dos serviços de saúde mental infanto juvenil brasileiro aponta que as motivações das famílias para buscarem auxílio e tratamento nestes serviços vão de sintomas psicóticos à queixas escolares e problemas comportamentais (Assis et al, 2009; Fukuda et al, 2016), sendo o comportamento agressivo a principal causa de atendimento psiquiátrico emergencial à crianças e adolescentes (Scivoleto, Boarati & Turkiewicz, 2010).

De fato, as narrativas dos profissionais acerca dos motivos da inclusão dos usuários no CAPSi (tabela 1) evidenciam a predominância dos *problemas de conduta*, *problemas familiares* e *dificuldades de aprendizagem*. Em relação as possíveis causas dos problemas de saúde mental dos usuários do CAPSi (tabela 3) cabe destacar a narrativa de um dos profissionais que afirma: "(...) *Também a gente atende, assim, crianças que não tem um transtorno, mas que estão em risco, porque a mãe, o pai é usuário*

de drogas. Então, a gente precisa acolher essa criança, mesmo que ela não apresente o transtorno mental em si mesmo (...).”

Para estes profissionais o acolhimento de crianças e adolescentes em condição de risco psicossocial no CAPSi, apesar da não constatação de transtorno mental, se configura como uma alternativa, embora equivocada, de inclusão e assistência na saúde pública.

Questionados sobre possíveis condições minimizadoras dos problemas de saúde mental apresentados pelos usuários do CAPSi (tabela 4), as quais são aqui tomadas como possíveis fatores de proteção à saúde mental, os participantes deste estudo apontam o apoio social, familiar, educacional e o acesso aos serviços de saúde pública como alternativas para os problemas percebidos e aqui apresentados.

Tabela 4: Percepção dos profissionais sobre possíveis fatores minimizadores dos problemas/ sintomas de saúde mental dos usuários do CAPSi.

Categorias	Conteúdo das Narrativas
Apoio na educação (N=3)	**E4:** *“(...)uma boa educação, porque a maioria, eles não tem direito a escola. Pelo problemas que eles tem, então, os professores não são capacitados pra trabalhar com essa demanda (...).”* **E5:** *“Eu acho que deveria, com relação à escola, ter profissionais que realmente soubessem lidar com hiperatividade, com o déficit de atenção que esses meninos têm (...) profissionais que tivessem especificidade (...).”*
Acesso aos serviços de saúde pública (N=3)	**E3:** *“Mais acesso na saúde pública.(...) Eles necessitam de um maior acompanhamento psicológico.”* **E6:** *“(...) Agora trabalhando a parte psicológica, porque a parte mesmo material, a parte física do problema, vai sempre existir...”*
Apoio na vida social e familiar (N=2)	**E1:** *“...o social. Conta muito o ambiente em que vive (...) fazer um tratamento com a ajuda da família, mas nem sempre a família nos ajuda. Não só por condição financeira, isso a gente sabe também que não é, mas se a gente tiver a ajuda quanto, assim ... a conversar com a criança, com o adolescente.”* **E4:** *“(...) E também a vida na sociedade também (...)”*

São considerados fatores de proteção à saúde mental os recursos pessoais ou sociais que amenizam ou inibem o impacto do risco à saúde, como a existência de redes de apoio social e relações mais participativas e democráticas na família (Alves & Rodrigues, 2010). Nesta direção, a proposição de apoio nas diversas esferas da vida em sociedade revela a necessidade de adequação das ações efetivadas nos serviços de saúde mental para crianças e adolescentes e o cumprimento das

recomendações prescritas nas leis, como, por exemplo, o desenvolvimento de um trabalho em rede articulando os serviços de saúde, educação e assistência social.

Estudos sobre o atendimento aos usuários dos CAPSI's evidenciaram a distância entre o que a Lei institui acerca do trabalho em rede e as práticas que se efetivam (Tañoa & Matsukura, 2015). A desarticulação entre a rede de serviços de saúde mental infantil e outros serviços contribui para que o CAPSi, apesar de destinado a crianças e adolescentes com transtornos mentais severos, venha a ser ocupado por usuários com problemas de aprendizagem e transtornos de conduta que poderiam ser direcionados a outros serviços especializados e minimizar a psicopatologização da infância e adolescência e a medicalização, quando desnecessária (Assis et al, 2009; Tañoa & Matsukura, 2015).

O encaminhamento adequado para serviços especializados possibilita a realização de intervenções profissionais coerentes com as necessidades de crianças e adolescentes que, muitas vezes, encontram- se fora da escola ou são excluídas da participação das atividades do cotidiano educacional por serem consideradas com problemas comportamentais ou de aprendizagem e, portanto, inaptas para o convívio escolar e ao aprendizado. Cabe considerar, ainda, a necessidade de capacitação dos profissionais da educação para o reconhecimento de determinadas demandas das crianças/ adolescentes e de suas famílias e a habilidade para intervir, acompanhar e encaminhar estudantes conforme as necessidades identificadas.

4. Conclusões

A inclusão no CAPSI de crianças e adolescentes que não apresentam perfil coerente com as determinações legais decorre da dificuldade de encaminhamento destas para atendimento com prioridade em outros serviços de saúde mental ou de saúde infanto juvenil. Porém, cabe ressaltar que nenhum usuário do CAPSi permanece por longo período sem um diagnóstico. Após o período de avaliação para fins de elaboração do projeto terapêutico o desfecho é o encerramento do acompanhamento do usuário no CAPSi, caso ele não apresente o perfil referido na legislação, ou o enquadramento em alguma categoria diagnóstica que justifique a permanência no serviço. Apesar das informações dos participantes deste estudo sobre os fatores psicossociais como predominantes motivos da inclusão de crianças e adolescentes no CAPSi e possíveis causas para os problemas de saúde apresentados pelos usuários, verificamos que na amostra de prontuários pesquisada não há nenhum caso sem diagnóstico (gráfico 2). A predominância dos transtornos de conduta como diagnóstico (38,5%) pode indicar o enquadramento, por aproximação, das queixas que que prevalecem entre os motivos que levam as famílias a buscarem auxílio no CAPSi, como o comportamento agressivo, inquietação, desobediência, dificuldades relacionais e escolares.

A inclusão inadequada de crianças e adolescentes no CAPSi tem como conseqüências a psicopatologização desta etapa da vida, a medicalização para redução dos sintomas, a rotulação que poderá redundar em discriminação e exclusão, o encobrimento dos reais problemas que incidem nas condições de saúde mental de crianças e adolescentes brasileiros e a não efetivação de intervenções direcionadas as situações geradoras de sintomas e de sofrimento psíquico nos usuários do serviço. Neste sentido, a realização de um trabalho em rede entre os serviços públicos de saúde e educação parece ser o caminho, já previsto em lei, para a realização da inclusão social e escolar de crianças e adolescentes que são discriminadas por comportamentos ou dificuldades específicas e não tem suas reais necessidades atendidas. De acordo com a lei 10.216 o trabalho com as famílias dos usuários do CAPS também deve ser desenvolvido, visando o apoio ao usuário do serviço e o acompanhamento e suporte às famílias.

Referencias

Alves, A. A. M. & Rodrigues, N. F. R. (2010). Determinantes sociais e económicos da saúde mental. *Revista Portuguesa de Saúde Pública,* 28(2), 127-131. Retirado de https://www.ensp.unl.pt/dispositivos-de-apoio/cdi/cdi/sector-depublicacoes/revista/2010/pdf/vol-2-2010/2

Assis, S.G, Avanci, J. Q, Pesce, R. P. & Ximenes, L. F. (2009). Situação de crianças e adolescentes brasileiros em relação à saúde mental e à violência. *Revista Ciência e Saúde Coletiva,* 14(2), 321-332. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n3/v15n3a06.pdf

Assis S.G & Constantino, P. (2003). Violência contra a criança e o adolescente: o grande investimento da comunidade científica na década de 90. In M. C. S. Minayo & E. R. Souza (Eds), *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira* (163-198). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Assis, S. G. & Avanci, J. Q. (2004). *Labirinto de espelhos: a formação da auto-estima na infância e adolescência.* Rio de Janeiro: Fiocruz.

Brasil. (2004). Legislação em saúde mental: 1990-2004. Brasília, Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Secretaria de Atenção à Saúde. Retirado de bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/legislacao_mental.pdf. Consultado em: 12/7/2012

Brasil (2010). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata*. Série legislação (83) Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Retirado de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf

Bordin, I. A. S. & Paula, C. S. (2006). Estudos populacionais sobre saúde mental de crianças e adolescentes brasileiros. In M. F. Mello, A. A. Mello & R. Kohn (Eds) *Epidemiologia da saúde mental no Brasil***.** São Paulo, Art- Med.

Delfini, P. S. S., Dombi-Barbosa, C., Fonseca, F. L., Tavares, C. M. & Reis, A. O. A. (2009). Perfil dos usuários de um centro de atenção psicossocial infanto-juvenil da grande São Paulo, Brasil. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano,* 19(2), 383-39. Retirado de http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0104-12822009000200004&script=sci_arttext

Félix, L. B. & Santos, M. F. S. (2016). Infância e Atenção Psicossocial, *ECOS.* 6(1), 36-50. Retirado de www.uff.br

Fukuda, C. C; Penso, M. A., Amparo, D. M., Almeida, B. C. & Morais, C. A. (2016). Mental health of young Brazilians: Barriers to professional help-seeking. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 355-365. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2016000200355&script=sci_abstract

Gonçalves, M. & Moleiro, C. (2013). Surveying concepts and primary strategies of action in adolescent mental health. *Revista Transcultural*, V(1), 37-53. Retirado de https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/11785

Hildebrand, N. A., Celeri, E. H. R. V., Morcillo, A. M. & Zanolli, M. L. (2015). Violência Doméstica e Risco para Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(2), 213-221. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/prc/v28n2/0102-7972-prc-28-02-00213.pdf

Marcelli, D. & Cohen, D. (2010). *Infância e Psicopatologia*. Porto Alegre: ARTMED.

Matsukura, T. S., Fernandes, A. D. S. A. & Cid, M. F. B. (2012). Fatores de risco e proteção à saúde mental infantil: o contexto familiar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo,* 23(2), 122-129. Retirado de revistas.usp.br/rto/article/viewFile/49066/53138

Minayo, M. C. S., Assis, S. G., Souza, E. R., Njaine, K., Deslandes, S. F., Silva, C. M. F. P., ... & Monteiro, M. C. N. (Eds.) (1999). *Fala galera: juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro***.** Rio de Janeiro: Garamond.

Muzetti, C. M. G. & Vinhas, M. C. Z. L. (2011). Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares. *Revista Psicologia Argumento*, 29(65), 237-248. Retirado de http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=4603&dd99=view&dd98=pb

Nunes, C., Lemos, I., Nunes, L. A. & Costa, D. (2013). Acontecimentos de vida stressantes e apoio social em famílias em risco psicossocial**.** *Psicologia, Saúde & Doenças, 14(2),* 313-320. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862013000200008

Ramires, V. R. R., Passarini, D.S., Flores, G. G. & Santos, L.G. (2009). Fatores de risco e problemas de saúde mental de crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(2), 1-14. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200012

Sá, D. G. F., Bordin, I. A. S., Martin, D. & Paula, C. S. (2010). Fatores de risco para problemas de saúde mental na infância/ adolescência. Psicologia, Teoria e Pesquisa, 26(4), 643-665. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/08.pdf (Acesso em 27/06/2013)

Santos, P. L. & Graminha, S. S. V.(2005). Estudo Comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia,* 15(31), 217- 226. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/09.pdf

Sapienza, G. & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf

Scivoletto, S., Boarati, M. A. & Turkiewicz, G. (2010). Emergências psiquiátricas na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Psiquiatria,* 32(II), 112-120. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/rbp/v32s2/v32s2a08.pdf

Tañoa, B. L. & Matsukura, T. S. (2015). Saúde mental infanto juvenil e desafios do campo: reflexões a partir do percurso histórico. *Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCar,* 23(2), 439-447. Retirado de http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAR0479

Vitolo, Y. L. C., Fleitlich-Bilyk, B., Goodman, R. & Bordin, I. A.S. (2005). Parental beliefs and child-rearing attitudes and mental health problems among schoolchildren. *Revista de Saúde Pública,* 39(5), 1-8. PDF Retirado de www.fsp.usp.br/rsp

Waiselfisz, J. J. (Ed) (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília.* São Paulo: Cortez.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Assembleia escolar: Espaço de construção dos valores e de motivação para a participação ética e democrática

Geórgia Helena Bueno Nery Garcia[1], Simone Andrade Hofstatter [2]

[1]*Escola Comunitária de Campinas (Brasil)*

[2]*Escola Counitária de Campinas (Brasil)*

georgiahbng@hotmail.com, simoneah@hotmail.com

Resumo

O texto descreve algumas vivências com o trabalho de assembleia escolar com alunos de 4º ano do Ensino Fundamental. Esse trabalho favorece a construção da autonomia moral e consequentemente amplia o envolvimento dos alunos na vida escolar. Na escola os valores se manifestam de diferentes maneiras e de forma geral podemos observar, atualmente, maior presença de bullying, situações de intolerância, de exclusão, falta de compromisso, de cumprimento às regras, entre outros. Estamos assistindo a um rearranjo moral, ao aparecimento de novas modalidades de relacionamentos, à valorização de determinadas virtudes, a novas inquietações éticas e não a uma volta a condição pré-moral (Taille, 2009).Diante desse cenário, as assembleias escolares são práticas educativas que proporcionam ambientes favoráveis à construção de valores que promovem a autonomia moral. Observamos que essas vivências garantem a troca de ideias, de opiniões, a argumentação, possibilita o avanço do entendimento das regras, dos princípios básicos de justiça, tolerância, solidariedade, respeito às diferenças, a compreensão dos direitos e deveres que motivam a participaçao ética na vida escolar. As conclusões trazem indícios de que a prática das assembleias escolares, pautadas nos valores universais, ampliam as possibilidades de resolução de conflitos e promovem a reflexão sobre as diferentes maneiras de agir, permitindo que os alunos compreendam o mundo que está ao seu redor e sintam-se motivados a resolver seus conflitos com maior autonomia. Uma escola democrática pretende que os alunos e alunas sejam protagonistas da própria educação e que o façam participando ou tomando parte direta em todos aqueles aspectos do processo formativo possíveis de deixar em suas mãos (Puig, Martín, Escardíbul & Novella 2000).

Palavras-chave: valores, ética, autonomia, assembleia escolar, participação, conflitos.

Abstract

The text describes some experiences with school assembly work with students of 4th year of elementary school. This work favors the construction of moral autonomy and consequently increases student engagement in school life. At school the values manifest themselves in different ways and in general we can see currently higher presence of bullying, intolerance situations, exclusion, lack of commitment, compliance rules, among others. We are witnessing a moral rearrangement, the emergence of new types of relationships, the valuation of certain virtues, the new ethical concerns and not a return to pre-moral condition. (Taille, 2009) .Diante this scenario, school assemblies are educational practices that provide environments conducive to building values that promote moral autonomy. We note that these experiences ensure the exchange of ideas, opinions, argument, enables the advancement of the understanding of the rules, the basic principles of justice, tolerance, solidarity, respect for differences, understanding the rights and duties that motivate ethical participation in school life. The findings bring evidence that the practice of school assemblies, guided by the universal values, expand the possibilities for conflict resolution and promote reflection on the different ways of acting, allowing students to understand the world that is around you and sintam- They are motivated to resolve their conflicts with greater autonomy. A democratic school wants students and students are protagonists of their own education and to do so by participating or taking direct part in all those aspects of the educational process possible to leave in their hands (Puig, Martin, & Escardíbul Novella 2000).

Keywords: values, ethics, autonomy, school assembly, participation, conflict

1. Introdução

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético,
e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.
Paulo Freire

Neste artigo discutimos a construção da autonomia moral e práticas educativas que proporcionam um ambiente favorável para que essa construção seja legítima.

Autores como La Taille (2009) ao refletirem sobre a sociedade pós- moderna, relatam sobre a crise de valores que vivenciamos em nossa vida em sociedade. Educadores com frequência se queixam das dificuldades que encontram em sala de aula com a indisciplina, com a falta de respeito, de tolerância entre os alunos. Segundo La Taille estaríamos assistindo a um rearranjo moral, ao aparecimento de novas modalidades de relacionamento, à valorização de determinadas virtudes, a novas inquietações éticas(...)".

Diante desse rearranjo moral e da quantidade cada vez maior de regras e normas impostas à vida dos cidadãos, esse artigo pretende refletir em que medida elas são educativas e como formar cidadão éticos, autonomos, participativos e motivados.

Segundo Puig (2000), entendemos a educação moral não apenas como um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas, mas também como um processo do qual se critica algumas normas de convivência, e por isso, novas maneiras de vida são propostas. Educação moral é, portanto, aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida.

Segundo D'Ambrosio (2015), no estado atual da civilização, é fundamental focalizar nossas ações, como indivíduos e como sociedade, na concretização de um ideal de Educação para a Paz e de uma humanidade feliz.

O conjunto de regras de conduta está relacionado à moral e são necessárias para a vida, pois definem a forma como devemos agir em sociedade. No entanto, acreditamos que trabalhar centrados na regra por si só, não deslocará os alunos da heteronomia para a autonomia. A autonomia é atingida quando os indivíduos passam a cumprir as regras por compreenderem os princípios de agir em conformidade ao que é bom para uma coletividade e não somente para um ele mesmo. Na heteronomia ele somente obedece às regras, e quando se torna autônomo, compreende e pode escolher se comprometer ou não com ela.

Quando damos ao aluno a possibilidade de refletir, opinar, sugerir, questionar, argumentar, contrargumentar, a respeito de algum tema ou assunto ligado a sua vida escolar em uma Assembleia, por exemplo, ele acaba automaticamente sendo convidado, instigado a ter que tomar uma decisão e depois, se sentirá no dever de ter que cumprir com o que combinou. E, mesmo no caso da criança não cumprir, ela compreenderá que fugiu às responsabilidades pré-estabelecidas com seu grupo, ficando mais claro assumir as consequências dos próprios atos, já que a decisão partiu dela. Isso a ajudará a evoluir no sentido da autonomia moral.

Entendemos que para uma criança ou qualquer indivíduo é muito mais fácil compreender, entender o que é ética, democracia e valores, quando ela faz parte das tomadas de decisões que lhe são propostas.

2. Assembleia Escolar: Contrução da Autonomia

Na escola os valores em crise se manifestam de diferentes maneiras, podemos observar maior presença de bullying, situações de intolerância, de exclusão, falta de compromisso, não cumprimento das regras, situações que desmotivam os alunos. Diante desse cenário, pensar em práticas educativas

que proporcionem ambientes favoráveis a construção de valores que promovam a autonomia moral se faz urgente, pois segundo Piaget, construimos nossa identidade e a possibilidade de agir eticamente, a partir das interações que estabelecemos com o mundo que nos rodeia e só desta forma os alunos podem atribuir maior sentido a sua vida escolar.

Hoje está claro que a formação ética e de valores, é função não apenas da família, mas também da Escola, espaço de convivência entre os alunos, onde os conflitos se manifestam e as possibilidades de refletir e se colocar no lugar do outro são bastante ricas.

Nesse sentido, as assembleias escolares seriam espaços importantes de resolução de conflitos, nos quais é possível fazer os alunos refletirem sobre os valores e assim, formarem sua identidade ética e moral.

Assembleia é a manifestação da democracia participativa. É onde os membros envolvidos em uma determinada sociedade podem discutir democraticamente, em reuniões, os problemas relacionados à convivência a fim de poderem refletir sobre o que os incomoda, o porquê e o como transformar aquilo que está prejudicando o grupo.

Segundo Puig (2000) a assembleia é o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência.

A assembleia escolar acontece em sala de aula, para tratar de questões importantes para os membros do grupo. Ocorre em função de uma reivindicação específica de um determinado elemento do grupo ou mesmo de alguns membros deste grupo. É onde os alunos têm condições de exercitar seus argumentos em um debate coletivo entre pares da mesma idade.

Ela é pautada pelo princípio de que todos têm iguais condições de participar, opinar e decidir pelo princípio da justiça.

A Assembleia confere um reordenamento na lógica da sala de aula, já que as tomadas de decisão do grupo são descentradas da figura do professor, ampliando-a a todos os que dela participam.

Ao analisar as funções da Assembleia, Puig (2000), diz ainda que as assembleias permitem analisar o sentido do que se viveu, as causas dos problemas que estão acontecendo, e o que está dificultando as atividades escolares. As assembleias também ajudam a expressar os sentimentos, colocar em palavras o que está incomodando e, assim sendo, é um momento catártico. A assembleia é um espaço em que todos podem apresentar o que desejam para a vida na sala de aula (Puig, 2000). Além disso, permite-se que haja maior interação e conhecimento do grupo.

3. Mediando na Prática: Considerações e Intervenções

Em nossa Escola, as assembleias são reuniões semanais que realizamos com os alunos com objetivo de analisar os acontecimentos da semana, pensar sobre os conflitos e também de felicitar o que aconteceu de bom, reconhecendo as conquistas. Valorizamos em especial nesse momento o estar sentado em círculo, pois possibilita que todos consigam se olhar nos olhos, consigam ver e ouvir os parceiros que partilham de um mesmo espaço e interesses comuns.

Os temas abordados são relacionados ao convívio e as relações entre os alunos, alunos/professores, alunos/funcionários. Podem aparecer nas discussões, questões relacionadas ao uso do espaço, a organização escolar, ao uso da cantina, uso das quadras, entre outros. Na experiência com este grupo, o que mais se evidencia são questões relacionadas a convivência entre os alunos: provocações, brincadeiras que magoam, xingamentos e situações que atrapalham o trabalho em sala de aula.

Os assuntos a serem discutidos em uma assembleia são registrados em uma pauta ao longo de uma semana. A pauta da assembleia fica exposta na sala, em lugar visível, e qualquer pessoa que faça parte do grupo pode registrar uma pauta para ser discutida.

Com relação à escrita das pautas das assembleias, orientamos os alunos a não criticarem pessoas, mas sim atitudes, pois o foco do nosso trabalho é entender as situações, analisar as ações, os sentimentos, e não julgar, ou analisar as pessoas. Esse é um aspecto importante, para que as assembleias não sejam utilizadas para expor as pessoas. Devemos considerar também que o autor da crítica e ou felicitação tem a opção de se identificar ou não.

Outra questão importante diz respeito a discussão dos temas. Todos serão discutidos, no entanto, não necessariamente seguirão a sequência em que foram escritos, já que a sequência por si só não revela a importância de cada tema. Temas parecidos podem ser reorganizados, e/ou agrupados por semelhança. Temas de maior relevência para o momento do grupo, ou que estão interferindo nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar (agressividade, exclusão...) podem assumir uma ordem diferenciada de inscrição para ser tratada em assembleia. A decisão dessa relevância será definida pelo próprio grupo.

Consideramos importante que a assembleia aconteça com regularidade, garantindo assim, o espaço de diálogo e o valor que atribuimos a esse trabalho.

Segundo Araújo (2004) a certeza de que esse momento de diálogo, de discussão e de avaliaçao estará sempre garantido é que permite a construção da estabilidade nos processos de regulação social.

É necessário que as pautas registradas sejam lidas, comentadas e discutidas no dia e espaço da assembleia, pois quando a pauta é comentada antes do momento previsto, é possível que os alunos entendam que crítica registrada desencadeou comentários de forma muito imediata e isso passa uma mensagem de que aquele assunto chamou muito a atenção, podendo gerar opiniões, às vezes até julgamentos antecipados, sem análise que a assembleia proporciona, que podem ser inibidores para quem escreveu a pauta.

Seguem alguns exemplos de críticas e felicitações feitas por alunos de 4ºano do Ensino Fundamental.

Críticas: "Eu critico a atitude de quem interrompe a fala dos outros durante a aula", "Eu critico a atitude de algumas pessoas que quando estão nervosas com alguma coisa falam gritando com a gente sem ter feito nada para ele(a)", "Eu critico a atitude de quem rabisca a mesa e não limpa antes de ir embora".

Felicitações: "Felicitamos as pessoas que aguardam a vez para falar e não ficam interrompendo a fala da professora ou dos colegas", "Felicitamos a organização dos jogos de queimada porque não está mais tendo discussão no recreio", "Nós felicitamos o grupo porque desde que fizemos a assembleia e combinamos de cada um cuidar dos seu espaço, a sala tem ficado mais limpa e as mesas da cantina também".

A cada crítica discutida há uma tomada de decisão que se concretiza por uma ação, ou ações, que deverão ser cumpridas pelos participantes da assembleia.

Enfim, o espaço das assembleias propicia uma mudança radical no modo como as relações interpessoais são estabelecidas dentro da escola, as quais, se devidamente coordenadas com relações de respeito mútuo, permitem verdadeiramente a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático (Araújo, 2004)

Pode ocorrer do grupo decidir elaborar um cartaz com desenhos/textos/frases/videos/fazer encenações, que servirão como lembretes para o grupo do que eles combinaram e se propuseram a cumprir. Em outro momento o grupo pode elencar formas de ação, apontar caminhos, condutas, que os ajudarão a repensar, e quem sabe, mudar a forma de agir para melhorar a convivência dos membros deste grupo.

Ao realizarmos as assembleias também consideramos importante registrar a ata do que aconteceu, do que foi discutido e combinado, pois desta forma é possível avaliar como os alunos estão se posicionando em questões semelhantes, o que nos permite considerar se há um crescimento do grupo com relação a resolução de conflitos. Além disso, o registro escrito firma um compromisso assumido pelo grupo em busca de uma convivência melhor.

Segundo La Taille (2009), somente as crianças que experimentam regras claras e justas de convivência na família e na escola entenderão seu papel no grupo e se tornarão cidadãos autônomos de fato.

4. Relato da discussão de uma assembleia do 4ºano

Descreveremos uma vivência de uma assembleia de sala de aula com as intervenções feita pela professora da turma. Os nomes dos sujeitos são fictícios.

Crítica: "Criticamos algumas pessoas que não trazem alguns materiais e vão ao "Achados e Perdidos", pegam algum que esteja lá e usam como se fosse seu.

Profª: Um dos ajudantes do dia poderia ler a crítica para o grupo?

Aluno(Gabriel): Criticamos algumas pessoas que não trazem alguns materiais e vão ao "Achados e Perdidos", pegam algum que está lá e usam como se fosse seu.

Profª: Os alunos que escreveram a crítica gostariam de explicar a reclamação?

Aluna (Virginia): É que eu sempre observo que alguns alunos nunca trazem o material completo e daí ficam indo toda hora lá na caixinha de "Achados e perdidos" e pegam qualquer um daquele objeto que tiver lá. Daí usa e no final do dia devolve no Achados e Perdidos.

Aluna(Ana Maria): É verdade, a gente fez essa crítica porque tem gente que sempre vem para a Escola faltando alguns materiais, tipo: régua, cola, tesoura, grifa-texto e daí, quando você (a profª) dá um trabalho que tem que usar esses materiais, a pessoa não tem e daí ela vai lá na caixinha e pega o que ela achar lá. Eu não acho isso certo!

Profª: Entendi...Todos vocês entenderam a reclamação das colegas que escreveram a crítica? Isso acontece com freqüência? São sempre os mesmos alunos?

Aluna(Manoela): Sim. O que eu observo é que são sempre os mesmos alunos, ou a maioria das vezes os mesmos alunos. Eles não trazem o material completo deles e daí ficam pedindo pra gente emprestar, só que algumas vezes eu falo "Não" e a pessoa fica brava, xinga e diz que eu sou egoísta, mas eu não sou, é que eu primeiro vou usar o material para depois emprestar. Eu fico chateada deles me xingarem de chata e egoísta porque eu não sou!

Profª: Mas todos não deveriam ter os seus materiais? Por que tem gente que não está trazendo? Alguém teria mais alguma coisa para dizer a respeito disto?

Aluno(Gabriel): Não é que eu não tenho material, é que algumas vezes eu esqueço em casa ou esqueci aqui na sala e depois não acho mais, daí eu peço emprestado.

Aluna(Lívia): É todo mundo deveria ter o seu material, mas tem gente que esquece de trazer ou já não tem mais porque perdeu igual ao que o (Gabriel) falou e daí não traz e fica toda hora pedindo emprestado pra quem tem o material. Teve uma vez que uma pessoa me pediu emprestado o lápis vermelho, usou, usou e ficou apontando e depois me devolveu ele bem pequeno. Eu fiquei chateada porque eu não achei certo!

Aluna(Virgínia): Ah, mas não é certo mesmo! Se fosse com eles, eles gostariam de emprestar a bola e depois receber ela furada? É a mesma coisa! A gente empresta de boa vontade, mas quer receber de volta do mesmo jeito que emprestou. Eu não acho certo. E eu acho mais errado ainda se acontecer o que a Mano falou.

Profª: O que a Mano falou mesmo?

Aluna: (Virgínia) Ahhhh, da pessoa te xingar de egoísta porque você não quer emprestar o seu material para ela.

Aluno: (Gabriel): Algumas vezes eu pego emprestado lá no achados e perdidos só porque eu vou usar bem pouquinho e não quero ter que pedir para os outros emprestado e também não quero ficar sem fazer a atividade.

Profª: Ah, quer dizer que pode pegar no achados e perdidos se for para usar só um pouquinho, então?!

Aluno: (Gabriel): Mas e por quê não pode? O ano passado a gente pegava. Não é que pegava prá gente, pegava só um pouquinho emprestado do Achados e Perdidos da sala e depois que usava devolvia. Se a gente devolver no lugar não tem problema. O errado é quando a pessoa pega e não devolve.

Profª: Vocês disseram muitas coisas, deixa eu ver se entendi. Quer dizer que uma pessoa não traz o material combinado, daí ela pede para um colega. Se o colega não emprestar, ela(e) ainda se sente no direito de reclamar que o colega que trouxe, mas não emprestou, está sendo egoísta de não emprestar. E tem outra coisa, vocês disseram que aquele que não traz um material pode ir lá pegar e ficar usando o objeto que está precisando no "Achados e perdidos" da classe, desde que ela(e) devolva. É isso?

Aluna(Manu): Sim, é isso. Eu também acho errado a pessoa implicar com quem não emprestou porque eu acho que a gente não é obrigada a emprestar as coisas da gente. Minha mãe fica brava se eu perder ou estragar o meu material e ela fala que primeiro eu tenho que fazer a atividade que a professora pediu e só depois, se der tempo eu empresto. Mas tem gente que fica chateada(o) com a gente se não emprestar. Eu já vi um colega primeiro emprestando para uma pessoa só de medo dele ficar xingando. Eu não acho isso certo.

Profª: Vocês ouviram o que a Manuela falou? Alguém acha certo a pessoa emprestar um material para um colega que não trouxe só por medo dele(a) ficar chateado(a)?

Aluna (Isabella) Eu não acho certo, mas tem gente que parece que empresta só porque não quer perder a amizade do colega.

Profª: Mas se ele(a) não emprestar pode ocorrer dele perder a amizade?

Aluno (Gabriel): Não é que vai perder a amizade, mas é que a pessoa não quer que o colega fique chateado e daí faz o que ele pede!

Profª: Mas vocês acham que a atitude do aluno que veio para a Escola sem material está certa?

Vários alunos: Nãaaao!

Profª: O que vocês acham de um aluno (a) ter que emprestar um material só para não perder a amizade de um outro colega?

Aluno (Vitor): Não eu não acho que a pessoa está certa, porque eu não faria isso, mas as vezes a pessoa faz porque ela quer conquistar o colega fazendo as coisas que ele (a) quer.

Profª: Mas você mesmo disse que você não agiria assim, então por que será que tem gente que age?

Aluno (Vitor): Tem gente que faz isso porque é mais tímido (a), ou porque quer fazer parte do grupo daquele menino,ou porque acha ele engraçado,então se essa pessoa fizer tudo o que aquela pessoa quer, ela(e) acha que vai ganhar a amizade dessa pessoa.

Profª: Vocês concordam que há colegas que agem assim porque querem agradar algum outro colega? Mas será que a pessoa agiria assim se não houvesse esse interesse, ou seja, se não fosse alguém que é do interesse dela em conquistar a amizade?

Aluna: (Manu)É, se não fosse do interesse a pessoa não agiria assim. Isso só acontece quando é um colega "popular" que está sem material. Quando não é a pessoa, nem se preocupa em dizer "não" porque sabe que não vai ter ameaça e nem xingamento.

Profª: Ok. Entendi. Então tem interesse envolvido nesse emprestar ou não emprestar. Mas e quanto a pessoa vir sem material para a Escola, o que vocês acham? Vocês concordam que se todos viessem com os seus materiais, esse tipo de problema deixaria de existir?

Aluno(Enrico): É, deixaria, mas é muito difícil acontecer de todo mundo trazer todos os seus materiais. Sempre tem alguém que esquece de alguma coisa, de vez em quando. E tem mesmo um colega que xinga, mas eu nem ligo, eu acho que essa pessoa só fica um pouco nervosa e eu acho que ela não precisava ficar, ela deveria ter paciência e esperar a pessoa usar e depois emprestar para ela.

Profª: Ok. Mas podemos combinar de todos tentarem trazer os seus materiais completos para evitarmos ter que pedir ao outro?

Vários alunos: Podemos!

Aluna(Manu): Mas e se alguém não trouxer, o que a gente vai fazer?

Profª: O que vocês sugerem?

Aluno(Enrico): Quem já tiver usado empresta para o colega! Eu não ligo de emprestar desde que me devolva.

Aluna (Mariana): Por exemplo, se você pedir para grifar ou colorir de vermelho, o aluno faz de outra cor parecida com a que a que você pediu, tipo assim se você pediu para usar o vermelho a pessoa usa rosa ou roxo.Até porque você sempre fala que não é a cor que é importante na hora de

grifar, então não tem problema grifar de outra cor. O aluno pode fazer uma legenda se quiser e usa outras cores diferentes, e daí?

Profª: Todas essas são boas soluções e podemos por em prática todas essas dicas. Mas...E aquela idéia de usar o material do "Achados e perdidos", o que vocês acham? Vocês concordam?

Aluna (Virgínia): Eu não concordo, porque se não é da pessoa, então ela não pode usar.Eu acho que todos deveriam cuidar mais dos seus materiais. A gente poderia olhar todos os dias no final da aula na caixa de Achados e Perdidos ou então os ajudantes do dia poderiam passer a caixa e cada um pegava o que é seu.

Profª: Nem se for somente por um tempinho, o tempo de fazer a atividade que a professora passou? Quem concorda e quem discorda levanta a mão?

8 (oito) Alunos(as) levantaram a mão dizendo que achavam que não teria problema algum em usar e depois devolver o material do achados e perdidos.

Profª: Quem gostaria de explicar o porquê concorda?

Aluno (Enzo): Se for só um pouquinho como o Gabriel disse. Eu não acho que tem problema não, mas a pessoa tem que lembrar de devolver depois que acabar a atividade.

Aluna (Lívia): Eu não concordo dela pegar no Achados e Pedidos não, porque e se a pessoa ficar apontando, usando e o material estragar? Ela vai estragar uma coisa que nem é dela! Eu acho isso errado. Eu não gostaria que fosse o meu lápis.

Profª: Mas só é errado se ela usar e estragar ou é errado ela pegar um material que não é dela? De quem é o material do Achados e Perdidos?

Aluno (Matheus): De quem perdeu!

Profª: Se alguém perdeu, o normal não é essa pessoa ir atrás do que ela perdeu?

Vários alunos (as):Siiiiim!

Profª: Digamos que a pessoa que perdeu vai procurar na caixa do achados e perdidos da sala e alguém está usando o material só por um tempinho até acabar a atividade, daí quando ela for procurar o material não estará lá. Isso é certo?

Vários alunos levantaram a mão e alguns responderam "não!"

Aluna (Mariana): Não, não é certo porque se está no achados e perdidos é porque tem dono e se tem dono é dele, outra pessoa não pode ficar pegando e usando.

Aluna(Virgínia): Eu concordo com a Mariana, mas é que lá tem muito material que não tem nome e daí todo mundo acha que porque não tem nome não tem dono.

Profª: Mais alguém quer manifestar se concorda ou discorda? É que agora vamos retomar os combinados e encerrar por hoje. Infelizmente não dará tempo para discutirmos as outras críticas. Ficarão para a próxima Assembleia, ok?

Na Assembleia de hoje definimos alguns combinados. Alguém poderia dizer quais foram?

Aluna (Manuela):Que todos devemos trazer os próprios materiais, devemos cuidar deles pondo nome e o outro é que não podemos pegar o material que não nos foi emprestado.

Aluna (Livia): E tem também o combinado de todo dia a gente passar para olhar na caixa de Achados e Perdidos para procurer o que é seu.

Profª: E quando acontecer de alguém não trazer o material usamos as dicas dadas pelos colegas. Pode ser? Todo o grupo concorda? Levante a mão quem concorda?

Os 25 alunos presentes, dos 26 que temos em sala, votaram pelo "sim".

Deu-se a leitura das felicitações encerrando-se a assembleia em um clima positivo, percebendo os avanços, as melhorias, reconhecendo as conquistas pessoais e do grupo.

4.1 Análise da assembleia

Nesse caso foi possível observar a importância de se levar a discussão para um âmbito mais abrangente, com um certo distanciamento da situação em si e analisando mais no campo das ideias, sem levar em conta o envolvimento afetivo entre os indivíduos envolvidos.

Quando tratamos a crítica de forma direta, a tendência é que as crianças e mesmo os professores discutam fazendo juízos de valor de cada indivíduo envolvido tornando a discussão parcial, levando a um distanciamento do objetivo primordial da assembléia, que é a discussão de valores morais e éticos.

Consideramos que é papel do professor coordenar essa discussão mais ética, moral e filosófica do que simplesmente apaziguar a mágoa/bronca pelo objeto abstraído. O professor deve fazer intervenções quando necessário, a fim de manter a discussão no campo das ideias, já que o objetivo é levá-los a refletir a respeito do assunto, mesmo após o término da assembleia, tratando assim do princípio envolvido no ocorrido e não da situação de forma isolada.

A discussão sem a intervenção do professor poderia ter sido superficial e não iriam ser deflagrados alguns problemas que estavam ocultos na situação criticada, como no caso a relação de chantagem e superioridade que se tornou aparente a partir da discussão. O fato deles revelarem que alguns colegas achavam que poderiam ir para à Escola sem seus materiais, porque poderiam impor aos demais o empréstimo de seus materiais à eles, demonstra claramente que entre eles alguns se acham mais "iguais" do que os outros.

A partir daí percebe-se que as crianças tornam-se mais capazes de discernir que a situação está relacionada a um princípio já discutido (no caso aqui é a honestidade- respeito ao bem privado) e assim, possam transportar essa discussão para suas atitudes.

Talvez, se não houvesse a discussão prévia dos valores envolvidos na questão, o combinado teria sido tirado de forma direta e sem o discernimento das crianças. Muito provavelmente o combinado seria descumprido ou seria cumprido por temor, por represália da professora e não por iniciativa que partisse da reflexão do próprio indivíduo, se sua atitude é correta ou não. Seria uma forma coercitiva de se eliminar um problema social que existe em sala de aula e não estaríamos contruindo sujeitos autônomos.

5. Conclusão

A vivência do trabalho com as assembleias escolares nos ajudam na convivência amenizando os problemas do dia-a-dia. Ajuda a entender o porquê se dão os conflitos, ajuda no aprendizado de se colocar no lugar do outro e a melhorar o seu autoconhecimento.

É um espaço onde se pratica o diálogo, a democracia, além de ser um espaço para a elaboração e reelaboração dos combinados que regulam a convivência do grupo.

Com esse trabalho o professor tem a oportunidade de conhecer o seu aluno e vive-versa. É um espaço onde cada indivíduo pode se sentir valorizado em suas falas, em seus sentimentos e isso acaba por motivá-lo, promovendo uma maior aproximação dos sujeitos desse grupo (aluno/aluno, aluno/professor) e nos trazem indícios de que contribuem para formar cidadãos éticos, participativos e que se sentem mais motivados.

As assembleias ajudam o indivíduo na tomada de decisões autônomas nas várias situações da vida, onde o individuo tenha condições de pensar previamente. É mais do que simplesmente tomar uma decisão moralista, o sujeito passa a fazer uma análise ética da situação antes de tomar suas decisões. Suas ações passam a ser regidas pelos princípios e valores universais que estão implícitos nas diversas situações de vida e de seu cotidiano escolar.

Aprender a tomar decisões autônomas, pautadas em valores e princípios éticos é um processo difícil que exige tempo, construção, responsabilidade, regularidade, intencionalidade, coerência, porque se constitui também num aprendizado para o indivíduo de ter que assumir as consequências possíveis das decisões individuais e/ou coletivas tomadas. As assembleias permitem a construção de um individuo afetivo, moral na medida em que o coletivo o modifica e ao mesmo tempo ele é modificado por esse coletivo, transformando assim as relações interpessoais e os espaços de convívio.

No espaço da Assembleia ele terá a possibilidade de refletir acerca dos conflitos, entendendo-os e criando possibilidades de superá-los, assumindo uma participação ativa no cotidiano escolar, futuramente podendo constituir-se como um cidadão atuante em sua comunidade e na sociedade em que vive.

Referencias

Araújo, Ulisses F.(2004). Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos.;1 ed.São Paulo: Moderna.

D'Ambrósio, Ubiratã (2015).Etnomatemática- elo entre as tradições e a modernidade-5.ed.;reimp.-Belo Horizonte:Autêntica Editora.

Freire, Paulo (1996).Pedagogia da autonomia:saberes necessários à pratica educativa.;São Paulo: Paz e Terra.

La Taille, Y.; Menin, M. S. S.(2009). (org) Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed.

Puig J. M., Martín X., Escardíbul S., Novella A. M. (2000) Democracia e participação escolar: propostas de atividades. São Paulo: Moderna p.61.

Tognetta, L. R. P.; Vinha, T. P.(2007). Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Socialização e envolvimento escolar dos alunos em contexto TEIP e NÃO-TEIP

Carvalho, F.
Instituto Superior de Educação e Trabalho (Portugal)
fgcarvalho@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: A partir dos anos 80, do século XX, as políticas educativas em Portugal focaram-se, à imagem de outros países, na promoção da igualdade de oportunidades na educação, quer no acesso, quer no sucesso educativo dos alunos de meios sociais caraterizados pela pobreza e exclusão social. Entre outras medidas implementadas os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surgiram pela primeira vez em Portugal em1996. Atualmente está a vigorar o Programa TEIP3, desde o ano letivo de 2012/2013, que se materializa no desenvolvimento de projetos que contemplam, entre outros, a melhoria da qualidade da aprendizagem e o combate ao abandono escolar. Este artigo foca-se em dimensões da formação global do aluno: socialização e envolvimento escolar. **Objetivos:** Perceber se há diferenças, nas representações dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, quanto aos processos de socialização e de envolvimento escolar, analisados segundo os contextos TEIP e não-TEIP de meios sociais comparáveis. **Metodologia:** O estudo desenvolveu-se em 4 escolas do mesmo território concelhio (2 TEIP e 2 não-TEIP) com uma amostra de 940 alunos. A metodologia integra abordagens qualitativa e quantitativa. No presente artigo cingimo-nos à abordagem quantitative, por recurso a um questionário que inclui indicadores de socialização familiar e de de socialização e envolvimento escolar – considerando dimensões de socialização interpares e intergeracional. A interpretação de dados recorre à estatística descritiva e inferencial e à análise de consistência interna do questionário. **Resultados:** Os resultados obtidos, na análise dos indicadores usados neste estudo, umas vezes são, outras não, estatisticamente significativas e quando existem diferenças, as partições nem sempre se estruturam entre escolas TEIP e não-TEIP, revelando realidades complexas. **Conclusão:** A análise das potencialidades das escolas TEIP, em contraste com as Não-TEIP, tem de ter em consideração eventuais estratégias desenvolvidas pelas famílias, que se traduzem no evitamento de umas escolas e na procura ativa de outras.

Palavras-chave: TEIP, socialização, práticas educativas familiares.

Abstract

Conceptual framework: From the 80s educational policies in Portugal have focused, mirroring other countries, on the promotion of equal opportunities in education, either in the access or in the educational success of students coming from disadvanted social backgrounds characterized by poverty and social exclusion. Among other implemented measures TEIP (Educational Territories of Priority Intervention) first appeared in Portugal in 1996. Currently is in force TEIP3 program, since 2012/2013 school year it has been into practice through the development of projects that include among others the improvement of learning quality, fighting school dropout. This article focuses on dimensions of global student education such as: socialization and school involvement. **Objectives:** We aim to understand if there are differences in the representations students of the 3rd cycle of basic education have of socialization processes and school involvement, analyzed according to comparable TEIP and non-TEIP contexts. **Methodology:** The study was developed in four schools in the same municipality (2 TEIP and 2 non-TEIP) with a sample of 940 students. The methodology integrates qualitative and quantitative approaches We will just present the quantitative approach emanating from a questionnaire that includes family socialization, socialization and school involvement indicators - considering socialization, peer and intergenerational dimensions -. The interpretation of data uses descriptive and inferential statistics and internal consistency analysis of the questionnaire. **Results:** The results obtained in the analysis of the indicators used in this study, are sometimes others not statistically significant. And when there are differences partitions are not always structured between TEIP and non-TEIP schools, revealing complex realities. **Conclusion:** Analysis of the potential TEIP in contrast to non TEIP schools must take into account any strategies developed by families that translate avoidance of some schools and active search of others.

Keywords: TEIP, socialization, family educational practices.

1. Introdução

Os efeitos da democratização e da massificação do ensino culminaram na necessidade de adoção de políticas educativas de promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo. Estas necessidades, provocadas por diversas problemáticas socioeducativas, desde o séc. XX, foram tema de debates nas ciências sociais em torno da equidade e justiça social. Os problemas sentidos, à época, conduziram à adoção de políticas locais de intervenção social. Essas políticas focaram-se na requalificação e inclusão das famílias de meios caraterizados pela pobreza e exclusão social. No campo educativo foram implementadas, ao longo dos anos, diversas medidas no sentido de colmatar a exclusão social e escolar, cujo objetivo era promover a igualdade de oportunidades.

A medida contemplada neste artigo é a medida Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, a seguir designados por TEIP. Esta medida surge no âmbito das políticas educativas de territorialização com a pretensão de melhorar a qualidade das aprendizagens e prevenir as saídas precoces do sistema educativo. Os TEIP surgem como importantes recursos no fenómeno da construção da identidade individual e social, no processo de socialização escolar, no sistema de interações que se processam na e com a escola e na e com a família, materializando-se em projetos que têm como ponto de partida o contexto local. Tal como refere Alves-Pinto (1995) "a socialização supõe [...], predominantemente, a adaptação do indivíduo à sociedade em que nasceu e em que cresceu" (p.119, grifos nossos).

A criação do Programa TEIP I, no ano letivo de 1996/1997, (Despacho 147-B/ME/96, complementado pelo Despacho-Conjunto 73/SEAE/SEEI/96) assentou em medidas de discriminação positiva, para criar condições que efetivassem o principio de igualdade de oportunidades, aplicadas a uma determinada unidade geográfico-administrativa com caraterísticas próprias (meios socioeconómico e culturalmente carenciados, diferentes etnias, migrantes ou populações itinerantes), sendo implementada em escolas que se articulassem entre si e a comunidade envolvente e que abrangessem desde o Jardim de Infância à escolaridade obrigatória (à época o 9º ano de escolaridade). (Despacho 147-B/ME/96[1]) Nesta fase de implementação foram contempladas 34 localidades de Portugal Continental. A partir do ano letivo de 2008/2009 foi relançado o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária formalizado pelo Despacho Normativo nº 55/2008, designado "Programa TEIP II de 2ª Geração". O Programa TEIP passou a desenvolver-se em 105 Agrupamentos: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve. (DGIDC, 2010). O Despacho nº 55/2008 reafirma a necessidade da promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar. Nomeadamente o artº 6º aponta, como áreas de intervenção prioritária, a criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a atuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino. O Programa é relançado em 2012 (TEIP 3), formalizado pelo Despacho normativo nº 20/2012, estando atualmente a vigorar. (cfr. Carvalho, 2014, p. 467)

1 Neste Despacho é referido que a "experiência pedagógica a desenvolver (…) se deverá materializar na apresentação e desenvolvimento de projetos plurianuais dos territórios educativos de intervenção prioritária [e que] visa, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução de quatro objetivos centrais: 1.° A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; 2.° Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; 3.° A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa; 4.° A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfico com as comunidades em que se inserem." (PREÂMBULO)

Tal como Costa (1998), também nós julgamos que a criação dos TEIP se fundamentou na tensão provocada pelo esgotamento dos modelos escolares vigentes que não davam resposta à diversidade do público escolar. É nesta perspetiva que a territorialização começa a fazer sentido e surgem novos conceitos, tais como "território educativo[2]" e "territorialização das políticas educativas" e autonomia das escolas.

A autonomia das escolas tem subjacente a descentralização das políticas educativas que implicam uma maior participação dos atores locais com responsabilidade na educação e nos processos de organização e de desenvolvimento do currículo. Pensamos que o esgotamento constante das reformas educativas resulta da forma como a autonomia é imposta, num movimento generalizado *top-down* a partir de uma relação com as escolas, numa perspetiva de controlo. Assim, "as medidas de territorialização, tendo como objetivo incentivar as escolas e os profissionais que nelas trabalham a recontextualizarem o currículo prescrito a nível nacional às realidades locais, conseguiriam assegurar o desenvolvimento de projetos que contemplassem as situações e os atores a que esse currículo se destina, assegurando, por isso também, mais possibilidades de sucesso da administração educacional". (Leite, 2006, p. 73)

Entendendo as mudanças de paradigmas enquanto consequência histórica, o paradigma educacional que carateriza os TEIP ocorreu baseado em medidas já implementadas e até avaliadas noutros países. A necessidade de mudança advém dos fracos níveis de escolarização e de qualificação escolar e profissional. Como reforçam alguns estudos "os processos de convergência com as políticas internacionais (…) resultam [em] políticas idênticas assumidas por partidos ideologicamente diferentes, bem como a produção de um discurso homogéneo, justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação aos países do centro". (Teodoro e Aníbal, 2007, p. 19)

Encontramos convergência entre esta medida da política educional portuguesa e as designadas ZEP (Zones d' Educacion Prioritaire - 1988), do sistema educativo francês. Por sua vez, as ZEP foram implementadas recebendo a influência das experiências anteriormente realizadas nos EUA (relatório Coleman, em 1966) e no Reino Unido (Relatório Plowden, 1967). No Relatório Coleman, a escola surge como variável estatisticamente nula – "*schools make no difference*" – e no Relatório Plowden as diferenças entre famílias têm maior poder explicativo das desigualdades de desempenho dos alunos do que as diferenças entre escolas. Na União Europeia[3], entendendo-se que a igualdade de oportunidades ainda não era uma preocupação comum aos países membros, já que era então

2 Em relação ao qual a escola tem responsabilidades educativas no âmbito de todos os ciclos e e outras modalidades que promovam a elevação do nível educativo de toda a sua população.(Pires, 1993)

3 (http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002148.htm)

ainda essencialmente económica foi criado, em 1990 o Observatório das Políticas para Combater a Exclusão Social, o que constitui um sinal muito evidente de "convergência de políticas" (Ball, 2001) entre diferentes sistemas educativos. (Carvalho, 2014, p. 466).

A implementação da medida TEIP centra-se na intervenção em meios sociais cujas famílias são socioculturalmente desfavorecidas. Os debates em torno das práticas educativas familiares evidenciam o impacto que os estilos educativos dos pais têm na vida escolar dos alunos, assim como na sua formação global. Existem diversas perspetivas da influência da família no sucesso escolar dos alunos, assim como no sentido que atribuem à escola. Algumas das teorias têm por base o processo de socialização[4] das crianças e consideram que as atitudes dos pais comportam uma dimensão afetiva e uma dimensão instrumental (Darling & Steinberg, 1993). A atitude da família face à escolaridade do filho tem um impacto determinante no processo de socialização das crianças e jovens e esse envolvimento deve ter como principais finalidades articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares (cfr. BARROSO, 1995, p.13)

Analisando um conjunto variado de investigações neste domínio, ALVES-PINTO (1995, pp.63-64) defende que não é consensual que as estratégias educativas das famílias, provenientes de um mesmo meio sociocultural, influenciem a carreira escolar dos filhos todas da mesma maneira, acentuando que as diferenças de funcionamento das famílias de um mesmo meio social "podem ser muito diversas e por aí variarem muito na facilitação que podem assegurar na sua integração na escola". Por outro lado, as gramáticas sobre a escola, enquanto organização social, enfocam, também, a influência do contexto escolar nas representações dos alunos. A importância da escola foi evidenciada, entre outros, em Inglaterra, por Rutter. Este autor considera a escola como uma "instituição social" sustentada pelas interacções que entre os seus membros. Releva as interações relacionadas com as regras de jogo, a forma como os atores lidam com os constrangimentos, o espaço de ação que cada um e os grupos usam e a forma como se apropriam e recriam significados da atividade escolar (cfr. Alves-Pinto, 1995:46).

O objetivo deste artigo é perceber se há diferenças nas representações dos alunos do 3º ciclo do ensino básico quanto aos processos de socialização e de envolvimento escolar, analisados segundo os contextos TEIP e não-TEIP de meios sociais comparáveis, considerando variáveis familiares e escolares.

O estudo desenvolveu-se em 4 escolas do mesmo território concelhio (2 TEIP e 2 não-TEIP) com uma amostra de 940 alunos.

4 A socialização é "o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem" (Alves-Pinto, 1995, p. 117)

A metodologia integra abordagens qualitativa e quantitative. No presente artigo centramo-nos mais na abordagem quantitativa por recurso a um questionário que inclui indicadores de socialização familiar, de socialização e envolvimento escolar – considerando dimensões de socialização interpares e intergeracional –. A interpretação de dados recorre à estatística descritiva e inferencial e à análise da consistência interna do questionário.

Analisamos os indicadores considerados no questionário segundo três tipologias: a de Pourtois e Desmet (1999) – construção da identidade -, a de Teixeira e Alves-Pinto (2013)- parcerias educativas e experiência escolar, por considerarmos estes modelos instrumentos importantes na "análise da qualidade das instâncias escolares e educativas […], bem como da sociedade em que vivemos […], **sendo também instrumentos** de formação dos adultos que se interrogam sobre a educação que dispensam as crianças sob a sua responsabilidade educativa […] **constituindo,** uma base de reflexão multidimensional, ecossistémica e complexa sobre a matéria" (Portois e Desmet, 1999, pp. 66-68, grifos nossos). Neste contexto, adotamos a tipologia de Pourtois e Desmet para o estudo da socialização e o de Teixeira e Alves-Pinto para o estudo do envolvimento.

2. Instrumento de recolha de dados e amostra

Foi realizada uma análise documental à Carta Educativa do Concelho que nos permitiu uma caraterização global da população e do território e aos Projetos Educativos de cada um dos Agrupamentos/Escola não Agrupada que nos permitiu uma visão global da população estudantil, dos problemas diagnosticados, dos objetivos, das estratégias e dos recursos.

O estudo decorreu no final do ano letivo de 2012/2013.

O questionário utilizado, assim como a tipologia das dimensões e sua categorização é da autoria de Teixeira e Alves-Pinto e foi validado em outros estudos a nível nacional. Este instrumento de recolha de dados permitiu uma caraterização das variáveis pessoais, familiares e escolares dos alunos da nossa amostra, assim como a recolha de dados acerca das dimensões a estudar.

A amostra é constituída por 940 alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) do ensino básico de 4 escolas (2 TEIP e 2 não-TEIP) de um concelho do Norte de Portugal. A análise dos dados foi realizada recorrendo à estatística descritiva e inferencial e cálculo da consistência interna do questionário.

2.1 Caraterização da amostra

As idades dos alunos variam entre os 12 e os 18 anos. Dos 940 alunos inquiridos, 34,4% frequenta o 7º ano de escolaridade, 31,9% o 8º ano e 33,6% o 9º ano.

As expectativas em relação aos estudos revelam-se baixas dado que a maioria dos alunos (50,7%) apenas pretende fazer a escolaridade obrigatória e 35,9% pretende prosseguir estudos.

Os respondentes da nossa amostra frequentam, em percentagens aproximadas, escolas TEIP (50,3%) e escolas Não-TEIP (49,7%),.

O nível de instrução parental (NIP), que corresponde para cada aluno à habilitação escolar mais elevada entre o pai e a mãe, é baixo. O NIP dos alunos que frequentam escolas Não-TEIP é bastante mais elevado do que o NIP dos alunos das escolas TEIP. Note-se que as escolas estudadas pertencem aos mesmos meios, duas rurais e duas urbanas, cuja distância espacial entre si é pouco significativa. As duas escolas do meio urbano (uma TEIP e uma Não-TEIP) encontram-se separadas apenas por um muro e as duas escolas de meiro rural distam de apenas dois quilómetros uma da outra. Perante este quadro, podemos sustentar a ideia de que uma parte dos pais mais escolarizados escolhem as escolas Não-TEIP para os seus filhos. Esta é uma imagem do "estigma TEIP". Tal como refere Quaresma e Lopes (2011, p. 152), num estudo das representações de pais e alunos sobre os TEIP, "a proximidade geográfica da residência constitui a principal – e quase única – motivação apontada pelos pais para colocar os filhos nas escolas TEIP, cujas condições materiais e humanas parecem não dar resposta às necessidades e expectativas parentais".

3. Apresentação dos resultados

Da tipologia de Pourtois e Desmet (1999) para a construção da identidade optamos por estudar três dimensões: Filiação, Autonomia e Realização. Da filiação estudamos duas subdimensões: afeto e aceitação. Da autonomia estudamos as subdimensões: comunicação e consideração. Da Realização estudamos a estimulação e reforço.

Da tipologia de Teixeira e Alves-Pinto estudamos as parcerias educativas e a experiência escolar. Das parcerias educativas procuramos perceber como é que os alunos sentem as parcerias que estabelecem com os diretores de turma, com os colegas e com a família. Da experiência escolar procuramos perceber de que forma os alunos assumem a utilidade dos estudos para o trabalho futuro, a clareza das regras, a ligação à escola, a tonalidade afetiva da experiência escolar e a convergência das atitudes entre pais e professores.

Para perceber se as representações dos alunos se estruturam em função das variáveis familiares (nível de instrução parental –NIP- e as práticas educativas familiares - PEF) e escolares (tipologias de escola TEIP e não-TEIP e as quatro escolas de meio rural e de meio urbano) procedemos ao teste do qui-quadrado para as dimensões apresentadas. Os intervalos considerados para os cruzamentos com o NIP foram 1º ciclo que corresponde ao grau mais baixo de escolarização, 2º ciclo, 3º ciclo, 12º ano e ensino superior que corresponde ao grau mais alto de escolarização. Para as práticas educativas familiares usamos a tipologia de Alves-Pinto, que é uma reestruturação de várias tipologias, constituída pelos seguintes estilos educativos: responsabilizador, negligente, autoritário e indulgente. Para as escolas TEIP e Não-TEIP consideramos duas escolas TEIP e 2 escolas Não-TEIP, de meios sociais comparáveis, As escolas Não-TEIP de cada meio sociocultural – rural e urbano - são escolas secundárias que recebem os alunos das escolas TEIP, ou no 7º ano de escolaridade, ou no 10º ano, por opção dos pais, ou por organização da rede educativa.

Neste artigo apresentamos a análise dos dados pelo grau de intensidade mais elevado atribuído pelos alunos às dimensões estudadas.

3.1 Socialização: Construção da Identidade

Pourtois e Desmet (1999) examinaram um conjunto de dimensões – afetivas (eu-singular, eu-sujeito), cognitivas (eu-racional), sociais (si-social e coletivo) e éticas/ideológicas (valores culturais e educativos) - que são a base do ato educativo. Segundo estes autores a "prática pedagógica é uma construção que se elabora permanentemente numa perspetiva do desenvolvimento do indivíduo e no respeito pelos outros e pelo ambiente (…), segundo um objetivo de (…) socialização" (p. 9). O paradigma das doze necessidades, apresentado por estes autores, serviu-nos como quadro de referência para o entendimento da construção da identidade e da formação global dos alunos no âmbito da socialização.

O paradigma das doze necessidades é multidirecional e aplica-se "ao domínio relativo ao desenvolvimento da criança e […] à construção da pessoa no contexto do micro-meio educativo familiar, mas pode igualmente servir outros meios educativos" (Pourtois e Desmet, 1999, p. 65, grifo nosso).

A dimensão afetiva corresponde à procura de vínculos e de filiação e remete para a continuidade intergeracional, historia familiar e social. A dimensão cognitiva é a procura de sentidos, sendo a noção de realização indispensável ao desenvolvimento do ser humano. A dimensão social remete para a procura de poder e de autonomia, partindo do pressuposto de que "a socializaçao passa pela necessidade para o sujeto de se diferenciar do seu grupo de origem e de se «individualizar». Este

processo implica responder as necessidades de comunicaçao e de consideração, e exige a existência de estruturas, que devem ser suficientemente flexiveis para suscitar os sentimentos de pertença ao meio de origem, mas também encorajar a abertura do jovem ao mundo exterior" (ibid., 64). A dimensão ideológica é a procura de valores. Estes conceitos são um processo interativo e dinâmico na construção da identidade (Portois e Desmet, 1999, pp. 47-64) na medida em que "cada dimensão não existe senão em interação com as outras" (Pourtois e Desmet, 1999, p. 67).

Neste ponto abordamos apenas as necessidades afetivas (filiação - afeto e aceitação), as necessidades cognitivas (realização – estimulação e reforço) e as necessidades sociais (autonomia – comunicação e consideração) por considerarmos as mais pertinentes para o nosso quadro concetual e porque servem os objetivos do nosso estudo.

3.1.1 Filiação

A filiação é a ligação da pessoa a determinado grupo e é alargada para além do grupo familiar, materializando-se na vontade de estar com o outro em processos de reciprocidade nas relações de afeto e de aceitação[5].

Para percebermos os sentidos que os alunos da nossa amostra atribuem a esta dimensão propusemos indicadores de afeto e aceitação do aluno com a família o diretor de turma e os colegas.

Tanto o afeto como a aceitação são dimensões muito valorizadas por todos os alunos da nossa amostra. Verificamos, no entanto, que estas dimensões são mais valorizadas relativamente à família do que aos atores escolares – colegas e director de turma. Os alunos referem, em percentagens iguais (90%), que a família é, em primeiro lugar, o seu porto de abrigo afetivo e de aceitação. Em percentagem mais baixa, mas muito próxima, referem o diretor de turma como um dos seus aliados, mais na aceitação (87%) do que no afeto (82%). Os colegas são sentidos como amigos, em menor percentagem do que a família e o diretor de turma, contudo são mais considerados no afeto (74%) do que na aceitação (66%).

Das variáveis familiares estudadas o afeto apenas apresenta variação estatisticamente significativa com as práticas educativas familiares, enquanto a aceitação apresenta variações com as duas variáveis familiares estudadas, NIP e PAF. Relativamente às variáveis escolares encontramos variação

5 A aceitação é a "disposição para aceitar a atividade da criança, reconhecer-lhe uma presença e uma existência materiais, consagrar-lhe uma parte do tempo e conceder-lhe o direito de organização pessoal e autónoma" (Pourtois et Desmet, 1999, p. 90)

estatisticamente significativa para as duas dimensões apenas com a variável escola, tal como se esquematiza na tabela seguinte.

Tabela I. Variação da filiação com as variáveis familiares e escolares

Variáveis / Dimensões		Familiares		Escolares	
		NIP	PEF	TEIP/NÃO-TEIP	Escola
Filiação	Afeto	n.v1	p = 0,000	n.v	p = 0,000
	Aceitação	p < 0,02	p = 0,000	n.v	p < 0,002

Inferimos, com estes resultados, que nas variáveis familiares o nível de instrução parental não tem influência nas representações dos alunos sobre a dimensão afetiva da filiação, mas influencia as representações dos alunos na dimensão da aceitação. Por outro lado, as práticas educativas familiares estruturam as representações dos alunos, quer na dimensão de filiação, quer na dimensão de aceitação.

O afeto é, em qualquer estilo educativo parental, a dimensão que os alunos mais intensamente destacam. Contudo, os alunos que se assumem filhos de pais responsabilizadores são os que mais o manifestam. Os filhos que consideram os pais responsabilizadores são os que os sentem como mais amigos, em oposição encontram-se os filhos que consideram que os seus pais são autoritários que lhes atribuem um grau de afetividade menos elevado. A aceitação é também mais sentida pelos filhos que consideram os pais responsabilizadores e os que menos intensidade apontam nesta dimensão são os alunos que consideram os pais autoritários e indulgentes, em igual percentagem.

A literacia familiar estrutura a forma como os alunos se sentem aceites pelos outros, quer na família, quer na escola. A dimensão de aceitação é assumida com maior intensidade pelos alunos cujos pais têm um nível de escolaridade mais elevado. Os alunos de NIP mais elevado - curso superior - atribuem um maior grau de aceitação na família do que os alunos cujo NIP é apenas o grau mais baixo de escolaridade – 4º ano.

Tal como nos resultados apresentados anteriormente, o afeto, nas variáveis escolares, continua a ser a dimensão que os alunos mais consideram. Os alunos das escolas de meio rural são os que mais referem um alto grau de intensidade na dimensão de afeto, verificando-se que a maioria dos alunos que o assume pertencem a uma escola Não-TEIP. A aceitação é também, manifestamente, sentida com mais intensidade pelos alunos da escola não-TEIP de meio rural. Estes resultados sugerem uma maior intensidade nas relações nas escolas de meio rural do que nas escolas de meio urbano, na dimensão do afeto, que pode ser fruto de um maior desapego dos alunos com os pares e com os adultos Estes resultados poderão decorrer das diferenças de estilos de vida nos meios urbanos e nos

meios rurais. Nos meios rurais os alunos conhecem-se melhor, por viverem em meios mais pequenos nos quais as pessoas mantêm mais relações de proximidade.

3.1.2 Realização

A necessidade de realização ou necessidade de êxito manifesta-se "no gosto por tarefas difíceis, obstáculos, no prazer de dominar, manipular e organizar os objetos físicos, os seres humanos, as ideias, no desejo de agir depressa, bem e de forma independente, de rivalizar e ultrapassar os outros" (Murray, 1953 cit por Poutois e Desmet, 1999, p. 109).

Para o estudo desta dimensão propusemos indicadores que nos permitissem perceber as representações dos alunos em relação à estimulação e ao reforço que lhes é dado pela família, diretor de turma e colegas. A análise apresentada centra-se nos níveis mais elevados de intensidade que os alunos apontam nos indicadores das subdimensões da realização – estimulação e reforço.

Tal como na dimensão de filiação, também nesta dimensão os alunos valorizam em primeiro lugar a intervenção dos pais, seguida da dos diretores de turma e a seguir dos colegas. Contudo, verifica-se que é mais referido na dimensão de reforço do que na de estimulação.

Quando agregamos os indicadores de estimulação, na família e na escola, os resultados obtidos apontam para uma baixa percentagem de alunos que atribuem o grau mais elevado de intensidade à dimensão de estimulação. As maiores percentagens concentram-se na média e baixa intensidade nesta dimensão.

Relativamente à dimensão de reforço que os alunos percebem na família e escola, uma grande parte dos alunos (42%) referem-na com um alto grau de intensidade. Constamos que os alunos sentem que, quer na família quer na escola, o reforço é sentido mais intensamente do que a estimulação.

Tanto a estimulação como o reforço, nas variáveis familiares apenas apresentam variação estatisticamente significativa com as práticas educativas familiares. Relativamente às variáveis escolares encontramos variação estatisticamente significativa para as duas dimensões apenas com a variável escola, tal como se esquematiza na tabela seguinte.

Tabela II. Variação da Realização com as variáveis familiares e escolares

Variáveis / Dimensões		**Familiares**		**Escolares**	
		NIP	**PEF**	**TEIP/NÃO-TEIP**	**Escola**
Realização	Estimulação	n.v.	p = 0,000	n.v.	p = 0,000
	Reforço	n.v.	p = 0,000	n.v.	p < 0,05

Das variáveis familiares verificamos que as práticas educativas familiares estruturam as representações dos alunos na dimensão de realização. Dos resultados obtidos constatamos que os alunos que consideram os seus pais responsabilizadores assumem uma intensidade mais elevada na dimensão de estimulação e na dimensão de reforço. Contrariamente os alunos que consideram os seus pais indulgentes apontam em baixas percentagens uma alta intensidade nestas dimensões.

Das variáveis escolares as representações dos alunos são apenas estruturadas pelo contexto escolar. Os resultados do cruzamento com a variável escola apontam para a importância dada à dimensão de estimulação mais pelos alunos com NIP elevado do que pelos alunos de baixo NIP.

A dimensão de realização que é proporcionada pela família e atores escolares (diretor de turma e colegas) não é muito valorizada pelos alunos, porém o reforço é muito mais sentido do que a estimulação. Os alunos consideram que a família e a escola intervêm mais na valorização do sucesso escolar do que no incentivo que lhes proporcionam para que tenham êxito.

3.1.3 Autonomia

A autonomia é parte integrante do desenvolvimento e da construção da identidade dos indivíduos e constrói-se na interação com os outros e com o mundo. Partindo deste pressuposto, procuramos perceber de que forma os alunos assumem esta dimensão, na sua vida escolar. Para isso apresentamos indicadores de comunicação e consideração. A análise realizada contempla os níveis mais altos de intensidade em cada uma das dimensões.

Tanto a dimensão de comunicação como a de consideração são sentidas pelos alunos como muito intensas, quer na família, quer na escola. Na dimensão de comunicação os alunos referem em maior percentagem os colegas (85%) como as pessoas com quem podem falar de tudo o que os preocupa, seguido dos pais (65%) e depois o diretor de turma (55%). A dimensão de consideração é sentida com alta intensidade por mais alunos do que a comunicação. Assim, os alunos sentem em primeiro lugar a família (86%) a considera-los, valorizando aquilo que eles são e só depois, em percentagens iguais (74%) os diretores de turma e os colegas.

As representações dos alunos sobre a dimensão de autonomia apresentam variações estatisticamente significativas na variável familiar, PEF, e na variável escolar, escola, tal como esquematizamos na tabela seguinte.

Tabela III. Variação da Autonomia com as variáveis familiares e escolares

Variáveis / Dimensões		Familiares		Escolares	
		NIP	PEF	TEIP/NÃO-TEIP	Escola
Autonomia	Comunicação	n.v.	p = 0,000	n.v.	n.v.
	Consideração	n.v.	p = 0,000	n.v.	p < 0,007

Os alunos que consideram os pais responsabilizadores são os que, em maior percentagem, atribuem uma maior intensidade à dimensão consideração. Contrariamente, os alunos que julgam os pais indulgentes são os que, em mais baixa percentagem, atribuem alta intensidade a esta dimensão. Os mesmos resultados verificam-se em relação à dimensão da comunicação. Os alunos cujos pais são responsabilizadores sentem mais intensamente que podem comunicar abertamente. Contudo, nesta dimensão, a percentagem mais baixa aplica-se aos alunos cujos pais são autoritários. A análise destes resultados permite perceber a forma como as práticas educativas influenciam a autonomia dos alunos, nas dimensões de comunicação e consideração, sendo os pais responsabilizadores os que mais comunicam com os filhos e os pais autoritários os que comunicam menos intensamente com os seus filhos.

3.2 Envolvimento

A família e a escola são espaços significativos que se complementam e se organizam para a promoção do sucesso educativo e da formação global dos alunos. Neste processo contínuo de partilha, pais, professores e colegas são parceiros educativos, de extrema importância, na construção das representações que os alunos vão concebendo sobre a vida escolar e sobre a forma como nela se envolvem. É neste constructo que pretendemos perceber de que forma os alunos da nossa amostra compreendem as parcerias educativas de pais, professores e colegas e o sentido que dão à experiência escolar. Os indicadores que agregamos contemplam as dimensões que apresentamos anteriormente para pais, diretor de turma e colegas. A experiência escolar dos alunos foi estudada nas dimensões da valorização dos estudos, na clareza das regras, na ligação à escola, na tonalidade afetiva da experiência e na convergência de atitudes entre pais e professores. .

3.2.1 Parceiros educativos

Constatamos que os alunos sentem a família (81%) como os seus primeiros parceiros educativos, seguido do diretor de turma (68%) e dos colegas (63%). As questões colocadas prendem-se com

a educação familiar e escolar no âmbito da resolução de problemas, da partilha de conversas e da convivialidade. Os alunos da nossa amostra revelam que têm consciência de que a família e a escola são o seu suporte educativo. Pensamos que, neste caso, se verifia a "valorização do capital de sociabilidade dos agentes estudantis face ao tradicional capital escolar ligado à credenciação que a escola exerce " (Lopes, 1997, p. 132).

Verificamos que as representações dos alunos apresentam variações estatisticamente significativas na variável familiar PEF e na variável escolar meio em que se insere a escola (rural/urbano) para o diretor de turma e colegas e em todas as variáveis para a família, tal como esquematizamos na tabela seguinte.

Tabela IV. Variação das parcerias educativas com as variáveis familiares e escolares

Variáveis / Dimensões		**Familiares**		**Escolares**	
		NIP	**PEF**	**TEIP/NÃO-TEIP**	**Escola**
Diretor de turma	n.v.	p = 0,000	n.v.	p = 0,000	p = 0,000
Colegas	n.v.	p = 0,000	n.v.	p = 0,002	p = 0,002
Família	p = 0,02	p = 0,000	p<0,007	p = 0,01	

A familía é sentida como parceira pelos alunos com NIP mais alto, verificando-se que à medida que aumenta o NIP aumenta a percentagem de alunos que considera a família como parceira.

As práticas educativas familiares são as mais estruturadoras das representações dos alunos, pois são as que apresentam valores de probabilidade observada na ordem do 0,0000 em todas as dimensões e variáveis apresentadas. Neste sentido, os alunos que apontam os pais como responsabilizadores são os que mais frequentemente apontam uma alta intensidade nas parcerias família, diretor de turma e colegas. Em oposição estão os alunos que consideram os pais negligentes e autoritários.

A parceria com a família é percebida mais pelos alunos das escolas Não-TEIP, do que pelos alunos das escolas TEIP. Embora em nenhum dos casos os alunos atribuam um alto grau de intensidade, nas parcerias revelam representações estruturadas pelo contexto escolar, independentemente de ser TEIP ou Não-TEIP, nas três parcerias. Neste contexto, os alunos das escolas de meio rural referem, mais do que os outros alunos, a família, os colegas e o Diretor de Turma como parceiros.

3.2.2 Experiência escolar

Os indicadores em que os alunos mais manifestam uma alta intensidade na dimensão da experiência escolar foi a valorização dos estudos para trabalho futuro (43%), seguida da convergência pais-professores (31%). Se reportarmos às questões da importância da ação da família, na construção da identidade dos jovens, parece-nos evidente que estes dois indicadores – a valorização dos estudos e a convergência de atitudes entre pais e professores – expressam a influência da socialização familiar na forma como os alunos valorizam a escola.

A clareza das regras e a tonalidade afetiva da experiência são referidas pelos alunos em percentagens idênticas, 28% e 29%, respetivamente. A ligação à escola (19%) é o indicador menos referido pelos alunos. Em relação a estes indicadores parece-nos que, como o 3º ciclo é um ciclo de transição para o ensino secundário, está implícito no percurso da maioria dos alunos uma mudança de escola, pelo que começa a haver desvinculação à escola que frequentam, havendo uma tendência manifesta de um menor envolvimento.

As representações dos alunos apresentam variações estatisticamente significativas nas variáveis familiares e nas variáveis escolares, tal como esquematizamos na tabela seguinte.

Tabela V. Variação da experiência escolar com as variáveis familiares e escolares

Variáveis / Dimensões		**Familiares**		**Escolares**	
		NIP	**PEF**	**TEIP/NÃO-TEIP**	**Escola**
Valorização dos estudos para trabalho futuro	n.v.	p = 0,000	p = 0,01	p = 0,01	p = 0,000
Clareza das regras	n.v.	p = 0,000	p = 0,000	p = 0,000	p = 0,002
Ligação à escola	p = 0,002	p = 0,02	p = 0,000	p = 0,000	
Tonalidade afetiva da experiência	n.v.	p = 0,000	n.v.	n.v.	
Convergência pais-professores	n.v.	p = 0,000	n.v.	p = 0,02	

Tal como nas dimensões anteriormente apresentadas, as práticas educativas familiares continuam a impor-se às outras variáveis em estudo.

A ligação à escola é a única dimensão que apresenta variações estatisticamente significativas com o NIP, sendo os alunos com NIP mais elevado os que mais referem grau mais elevado de intensidade, em relação a esta dimensão.

Os filhos de pais responsabilizadores são os que mais manifestam alta intensidade em todas as dimensões estudadas.

As variáveis escolares são estruturadoras das representações dos alunos em todas as dimensões, exceto na tonalidade afetiva da experiência. Os alunos das escolas Não-TEIP referem mais do que os das escolas TEIP uma forte intensidade na valorização dos estudos para o trabalho futuro, no entendimento das regras, na ligação à escola e na convergência de atitudes entre pais e professores. Os alunos da escola Não-TEIP de meio rural expressam, mais do que os outros alunos, a valorização da importância dos estudos para um trabalho futuro. A clareza das regras é mais referida pelos alunos da escola Não-TEIP urbano. A ligação à escola é menos sentida pelos alunos da escola TEIP urbano e a convergência pais professores é a dimensão que os alunos desta mesma escola mais referem.

4. Conclusão

Neste estudo constatamos que, das variáveis familiares apresentadas, as práticas educativas familiares são a variável mais forte e mais estruturadora das representações dos alunos, apresentando variações estatisticamente significativas em todas as dimensões apresentadas.

Tendo em conta que as famílias adotam diferentes atitudes de distanciamento/aproximação face à escola, consoante a convergência/divergência entre os seus valores e os que a escola transmite, compreende-se que as práticas educativas familiares sejam em todas as dimensões a variável mais forte. Os pais responsabilizadores são os que os alunos mais referem com uma atitude positiva face à construção da identidade e à experiência escolar em oposição aos pais indulgentes. Por outro lado, a literacia familiar não parece uma variável que influencie o que sentem os alunos relativamente às dimensões estudadas. Esta variável apresenta variações estatisticamente significativas apenas na filiação/aceitação e na ligação à escola.

Das variáveis escolares estudadas verificamos que as representações dos alunos são estruturadas mais pelos contextos rural/urbano, independentemente de serem de tipologia TEIP ou Não-TEIP. A variável TEIP/Não-TEIP apenas apresenta variações nas representações dos alunos na parceria educativa/família e na experiência escolar (Valorização dos estudos para trabalho futuro, Clareza das regras e ligação a escola). O contexto escolar (rural/urbano) apenas não varia na tonalidade afetiva

da experiência escolar. Neste contexto, são os alunos das escolas de meio rural os que atribuem mais intensidade à intervenção dos dois grandes espaços socializadores, família e escola.

Referencias

Alves-Pinto, M. C. (2008). Da complexidade da socialização escolar. In M. C. Alves-Pinto (Ed.), Alunos na escola - imagens e interações (pp. 19-78). Porto: ISET.

Alves-Pinto, M., C., (1995), Sociologia da Escola, Lisboa, McGraw-Hill;

Ball, S. (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação, in Currículo Sem Fronteiras, V.1, n.2, Jul/Dez, pp. 99-116.

Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: sentidos de uma evolução, Educação Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 63-92, abril

Carvalho, M. F. (2014), clima escolar e cidadania na perspetiva de alunos do 3º ciclo: comparação entre escolas TEIP e NÃO-TEIP, In CORDEIRO, A. M. Rochette; ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, A. Gomes (Eds.) Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentáve", Coimbra: DG-FLUC.pp. 465-475

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. Psychological Bulletin, 113(3), 487-496.

Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente; Porto: Edições ASA.

Lopes, J., (1997), Tristes Escolas, Porto, Afrontamento.

Quaresma, L. e Lopes, J.T. (2011) Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, pág. 141-157

Teixeira, M. (2014) Olhares dos alunos sobre a escola: clima e sentido de Pertença in Veiga, F. H. (Org.) (2014). Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável

Teodoro, A. e Aníbal, G., (2007), A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal in Revista Lusófona de Educação, 10, 13-26

Legislação

Despacho 147-B/ME/96, 1 de Agosto

Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI96, 3 de Setembro

Despacho Normativo nº 55/2008, 23 de Outubro

Despacho Normativo nº 20/2012, 3 de Outubro

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Qualidade de vida em campanhas de motivação para a prevenção na área da deficiência auditiva /surdez

Elianes Terezinha Klein
[1]*AefsPr - Epheta – CEMADE (Brasil)*
elianeskl@bol.com.br

Resumo

Enquadramento Conceptual: O presente artigo se propõe a registrar a experiência de construção coletiva entre todos os atores do cotidiano da instituição nas campanhas escolares com vivências sobre Qualidade de vida implicando as questões da sexualidade nas demandas de prevenção ao uso indevido de drogas e as questões comportamentais na convivência social na abordagem de ética e cidadania: hábitos, atitudes e valores para a vida da pessoa com deficiência auditiva/surdez. **Objetivos:** Oportunizar aos profissionais da instituição um espaço de formação continuada com reflexões e fundamentação teórica sobre os temas que contemplam a diversidade e implicações para as pessoas com deficiências. Retomar com as famílias dos alunos com deficiência as reuniões de grupos de pais para refletir sobre as dificuldades atuais na educação do filho com deficiência auditiva em relação a diversidade e inclusão social. Oportunizar aos alunos com deficiência auditiva o espaço de reflexão e produção sobre os preconceitos e dificuldades enfrentados referentes a temática da diversidade no social. Oportunizar a construção coletiva com docentes e familiares na campanha de qualidade vida de uma metodologia de trabalho lúdica e criativa como um instrumento facilitador para os alunos com deficiência auditiva se apropriar de conceitos sobre a diversidade. Sistematizar as produções realizadas durante a semana de qualidade de vida como referencial teórico/prático desta temática para os diferentes níveis etários dentro da Instituição. **Metodologia:** Construção coletiva, campanha motivacional e preventiva. Esta campanha acontece anualmente na EPHETA- Instituição especializada na área da deficiência auditiva/ Surdez que possui metodologia pedagógica própria e específica para o ensino da língua portuguesa em dois eixos: audição, voz e fala e leitura produção e análise lingüística para o deficiente auditivo. Resultados: Construção de cultura institucional para prevenção com formação permanente dos profissionais, diminuição de ocorrências de uso indevido de drogas e situações de risco. Conclusão: Os pressupostos inclusivos motivam e justificam no contexto educacional abordar as temáticas geradoras de preconceito e exclusão diante da diversidade na educação e nas especificidades desta clientela.

Palavras-chave: Motivação, Qualidade de vida,Surdez,deficiência auditiva.

This study aims to record the collective construction of experience between all school everyday actors of school campaigns experiences about quality of life involving sexuality issues in the demands for the prevention of drug abuse and behavioral issues in social life in addressing ethics and citizenship habits, attitudes and values for life of the person with hearing loss / deafness. This campaign takes place annually in EPHETA - Institution specializing in the area of hearing impairment / deafness that has specific pedagogical methodology for teaching the Portuguese language in two areas: hearing, voice and speech and reading production and linguistic analysis for the hearing impaired. Inclusive assumptions justify the educational context address the issues that generate prejudice and exclusion given the diversity in education and specificities of its clientele.

1. Enquadramento conceptual

Pensar a perspectiva da qualidade de vida na educação inclusiva nos remete a reflexão sobre o que é e como surgiu este movimento para contemplar a realidade e significar o olhar sobre as diferenças no âmbito educacional e social e perceber os impactos dos mesmos na vida de todas as pessoas envolvidas. O paradigma da inclusão como educação para todos tem sua origem nos trabalhos estimulados pela UNESCO.

A inclusão tem seu reconhecimento decisivo em 1994 com a Declaração de Salamanca na Espanha, no momento em que se adota internacionalmente o termo de educação inclusiva. Predispõe que os sistemas educativos devem desenvolver programas que respondam as características e necessidades da diversidade do alunado, fazendo um esforço especial no caso das crianças com deficiências, marginalizadas e desfavorecidas, representa defesa explícita à igualdade e equiparação de oportunidades enumeradas no contexto dos direitos humanos como conjunto e, de maneira particular, nos direitos humanos das crianças. Estabelece um debate social, educativo e de recursos ao desenvolvimento da educação nos países mais pobres.

Ainscow (1998), promotor da inclusão em todo o mundo, afirma que: "a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola". Para Parrilla (2001), cabe reconhecer as diferenças entre a integração e a inclusão em um marco mais amplo, centradas nos direitos humanos, no fim dos rótulos e no modelo sociológico sob o qual interpretam a deficiência.

O termo inclusão surge, em primeiro lugar, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas

escolas, sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates. E, em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular.

Para Sánches (2003) a inclusão e a integração se diferem em seus princípios de ação: a integração promove a competição, seleção comunidade preconceitos, é individualizada, modelo técnico-racional. A inclusão se dispõe a Cooperação / solidariedade respeito às diferenças individualidade, valorização das diferenças, esta visão melhora a educação para todos. "Os alunos não podem considerar-se incluídos até que não adquiram as atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego e/ou até que as diferenças entre suas atitudes e as de seus iguais seja com todos os alunos (SEBBA, 1997), posto que a segregação categórica de qualquer subgrupo de pessoas é simplesmente uma violação dos direitos civis e do princípio de igualdade da cidadania" (VILLA E THOUSAND, 1995).

Para dar cumprimento dos objetivos pela UNESCO (1987) estão propostos os quatro pilares básicos em que se deve centrar a educação ao longo da vida de uma pessoa: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e conviver, Aprender a ser.

Na área da Surdez/deficiência auditiva os desafios da comunicação implicam diferentes metodologias de trabalho bem como de diferentes abordagens linguísticas na educação desta população. Para que a inclusão não seja excludente diante das demandas e dificuldades apresentadas na temática de sexualidade, prevenção ao uso de drogas e ética e cidadania: hábitos, atitudes e valores para a vida é que propomos refletir a prática já realizada e enfatizamos a necessidade permanente de atualizações na terminologia e procedimentos na condução das temáticas no âmbito educacional e social. Como trabalhar o conceito de diversidade no contexto da deficiência auditiva contemplando a abrangência conceitual inclusiva para esta clientela é o desafio a ser respondido.

Segundo Puig (2000, pag. 33) a escola democrática define-se pela participação do alunado e professorado no trabalho na convivência e nas atividades de integração. Toda participação baseada no diálogo e na realização dos projetos coletivos unindo o esforço de entendimento e da intervenção necessária como atores efetivos na construção da cidadania participativa.

Para Stainback (1999) a inclusão total de todos os membros da humanidade, de qualquer raça, religião, nacionalidade, classe econômica, cultura ou capacidade, pode facilitar o desenvolvimento do respeito mútuo, do apoio mútuo e do aproveitamento dessas diferenças para melhorar a nossa sociedade. É durante sua formação educacional na infância que as crianças aprendem o entendimento das diferenças, o respeito e o apoio mútuo, promovendo e celebrando a diversidade na escola. O maior da sociedade da educação buscar espaços mais abertos às diferenças e igualdade de oportunidades,

possibilitando o acesso nas áreas onde a exclusão é gerada pelas diferenças sociais e considerar a necessidade de buscar estratégias que traduzam melhores condições de qualidade de vida para esta população, como um bom caminho para exercitar a democracia e a cidadania.

Para Benevides (2004) considerando o tema sob o aspecto dos direitos humanos considera a universalidade dos mesmos e de que são naturais e ao mesmo tempo, históricos. Para Thaugendhat (1999, p.32) o comportamento moral e ético consiste em reconhecer o outro como sujeito de direitos. Todos os seres humanos independentemente de suas particularidades e papéis sociais que desempenham, tem determinados direitos simplesmente enquanto seres humanos. Segundo Sassaki (2006) as barreiras as serem superadas na inclusão são de ordem social, arquitetônicas, comportamentais, psicológicas, econômicas, educacionais e políticas

Os pressupostos inclusivos de equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiências e de desenvolvimento de habilidades e competências para inserção no mundo produtivo e no social justificam a necessidade de ampliar o olhar, atualizar e resgatar as estratégias de ação no contexto educacional para abordar as temáticas que geram preconceito e exclusão diante da diversidade.

Tem por objetivo oportunizar aos profissionais da instituição um espaço de formação continuada com reflexões e fundamentação teórica sobre os temas que contemplam a diversidade na educação e implicações para as pessoas com deficiência na área da surdez/deficiência auditiva. Retomar com as famílias dos alunos com deficiência as reuniões de grupos de pais para refletir sobre as dificuldades atuais na educação do filho com deficiência auditiva em relação a diversidade e inclusão social.Oportunizar aos alunos com deficiência auditiva o espaço de reflexão e produção sobre os preconceitos e dificuldades enfrentados referentes a temática da diversidade no social.Construir coletivamente com docentes e familiares uma metodologia de trabalho lúdica e criativa como um instrumento facilitador para o alunado com deficiência auditiva se apropriar de conceitos sobre a diversidade.Sistematizar o registro das produções realizadas durante a semana de qualidade de vida como referencial teórico/prático da metodologia EPHETA sobre esta temática para os diferentes níveis etários dentro da Instituição.

2. Metodologia

Este trabalho se propõe sistematizar o registro de experiência prática da campanha de motivação para a qualidade de vida em uma instituição especializada para deficientes auditivos/Surdez sendo de uma pesquisa participante análise mista, quantitativa e qualitativa dos resultados. A pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos seus participantes.

Trata-se, portanto, de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Segundo Gil (1996), a pesquisa participante não possui um planejamento ou um projeto fixo anterior a prática, sendo que o mesmo só será construído junto aos participantes (objetos de pesquisa), os quais auxiliarão na escolha das bases teóricas da pesquisa, dos objetivos e hipóteses, na definição das técnicas de coleta dos dados e na elaboração do cronograma de atividades.

A pesquisa é significativa, importante e relevante visto que as produções teóricas e práticas nesta área de conhecimento são restritas. A organização deste trabalho interativo surgiu motivado pela necessidade de intervenções com alunos com deficiência auditiva envolvidos com drogas, casos de gravidez com de suspeitas de abuso e dificuldades comportamentais no mundo do trabalho e na inserção do ensino regular de ensino. Sua aplicação segue a perspectiva teórica da Pedagogia sócio interacionista e na formação continuada de docentes proposta pela Secretaria Estadual de Educação, sendo um registro de experiência prática com análise mista, quantitativa e qualitativa dos resultados dentro das especificidades da metodologia EPHETA.

Em cada campanha o cronograma para trabalho de cada nível é conforme as demandas dos alunos do grupo . O trabalho com os pais em reuniões de grupo de pais é semestral e a temática envolvida foi o bom uso das redes sociais: cuidados com o corpo e a sexualidade exposta na mídia, o bullying com os alunos surdos na inclusão escolar e a prevenção ao uso indevido de drogas.O cronograma de aplicação e apresentação das atividades esta contemplado no calendário escolar. Todos os procedimentos realizados buscaram integrar os projetos transversais da Metodologia. No projeto Sexualidade e vida são considerados os eixos: Desenvolvimento Humano, relacionamentos, comunicação, Saúde sexual, sociedade e cultura. No projeto Espaço de vida na prevenção ao uso indevido de drogas se desenvolvem os eixos: praticando boa saúde, relacionamento com os outros, relacionamentos sociais, decisões e habilidades, informação integrada de prevenção e praticando a decisão. No projeto de ética e cidadania: hábitos, atitudes e valores para a vida em cinco blocos de trabalho são integrados: ética e relacionamentos, ética/etiqueta e comportamento sócio acadêmico, ética na saúde e prevenção, ética e meio ambiente, direitos e deveres no exercício ético da cidadania: leis/diretrizes/regras/normas/regulamentos.Os três projetos integrados compõem a campanha de qualidade de vida na instituição propondo a atuação interdisciplinar para pensar e atuar nos desafios de Conviver com as diferenças dentro e fora do ambiente educativo considerando a diversidade de respostas educativas dentro da área de surdez/deficiência auditiva, com oralidade, gestuais, Bilíngues, usuários de AASI (aparelho de amplificação sonora individual), implante coclear, Usuários de LIBRAS(Língua de Sinais Brasileira).

As estratégias de ação realizadas no contexto de sala de aula contemplam as seguintes atividades: Jornal da diversidade, a inteligência emocional na resolução de conflitos no ambiente escolar, Painel dos sentimentos: como eu estou hoje? Cartaz com regras de convivência e combinados, Administração sustentável: analisando gastos, quanto custa e qual é valor das coisas. Análise de filmes sobre limites, regras sociais e o Bullying com as pessoas com deficiência, violência na escola: estudos sobre a discriminação, a importância da administração do tempo e dos hábitos de estudos, preconceitos eu e minha surdez, Boas maneiras e hábitos sociais, caixa de perguntas: quero saber e tenho vergonha de perguntar. O boné do adolescente, linha da vida, como foi meu nascimento? Convivendo em família, dramatização: acontece em casa. Jogral, acróstico e decálogo: namoro, amizade, coisas de casal. Jogo da múltipla escolha: viver é escolher praticando a decisão. Análise de letras de músicas. A arte nas paredes: pichação e grafite. Literatura infantil: analisando a sexualidade embutida nos contos de fadas. Histórias inacabadas. Recortes de jornal, análise de notícias com enredo sobre a diversidade. Construindo e vestindo bonecos. Minha auto imagem: como eu me vejo e como os outros me percebem. Abordagem de pessoas estranhas como reagir. Assédio sexual: o que é e como reagir. Jogos e brincadeiras: brincar e jogar ajuda a pensar. Jogral e painel sobre a diversidade sexual. Rap do adolescente. Beleza física e interior: hora da maquiagem.Riscos do uso e abuso das drogas, gráfico das decisões: sempre, nunca e às vezes. Bullying e homofobia com as pessoas com deficiência: relato de casos. Adolescência filtrando sonhos, construindo a cultura de paz, Fanzine da diversidade: gênero e a consciência negra: reflexões sobre o racismo. Tráfico humano e prostituição. Decoração temática de cada sala de aula. Exposição e feira em todo o espaço da instituição com visitação de profissionais convidados, outras entidades e familiares. Visitação coletiva dos alunos dos diferentes níveis para a revisão de todos os temas trabalhados articulando ao tema central do evento. A apresentação dos trabalhos na campanha de qualidade de vida é a culminância de todo processo de construção.

A formação continuada com os docentes contempla reuniões de estudos com os mesmos assuntos bem como complementar a programação pedagógica em sala de aula, vinculadas as ações coletivas da instituição envolvendo os colaboradores dos serviços gerais e de apoio, equipe interdisciplinar docentes, alunos, famílias e profissionais convidados e parcerias estabelecidas no entorno da instituição e comunidade.

O registro os resultados em ficha avaliativa refletindo sobre avanços e retrocessos nos procedimentos de promoção de qualidade de vida na escola e as sugestões para outros eventos no contexto da inclusão.

3. Resultados e discussão

Os resultados que compõe esta amostra dizem respeito às atividades realizadas na instituição nas campanhas.Nestes eventos contemplaram-se o slogan "De mãos dadas com a vida". Todo o trabalho está articulado as VI oficinas de linguagem e aos programas complementares, suplementares e transversais que compõe a metodologia EPHETA proposta pedagógica para o ensino da língua portuguesa para deficientes auditivos. Considerando os dois eixos de aplicação: audição, voz e fala; Leitura, produção e análise lingüística.

A proposta de construção coletiva para motivação e prevenção em campanhas escolares demonstraram resultados e evolução qualitativa no discurso da aceitação das diferenças, postura mais assertiva na resolução de conflitos no processo de inclusão e convivência com as diferenças diante das respostas no desenvolvimento individual com limites e possibilidades frente aos impasses da comunicação na área da surdez/deficiência auditiva. Os desafios atuais remetem pensar sobre o bom uso das redes e mídias na comunicação com esta população para prevenir abusos, riscos no relacionamento entre surdos e ouvintes e os efeitos nocivos do cyberbullying,conviver com a diversidade me todas as dimensões.

4. Considerações finais

As vivências das campanhas escolares possibilitaram quantitativamente pessoas da comunidade que ao conhecer e conviver com as pessoas com surdez/ deficiência auditiva articulam ações pedagógicas entre os diferentes espaços e atores da instituição onde a diferença faz parte do seu contexto.Repensar as posturas de discriminação nas questões referentes à diversidade sexual, o bullying e os canais efetivos de comunicação se faz necessário para que a motivação da busc pela qualidade de vida das pessoas com deficiências seja uma possibilidade real nas diferentes dimensões superando dificuldades e valorizando as potencialidades.

Aceitar a diversidade implica resolver conflitos internos e externos com relação às diferenças. Resolver conflitos e oportunizar a convivência ética entre a população onde ser diferente faz parte do contexto referenciamos Moreno et eal (1999), quando afirma que os suicídios, os crimes e agressões não tem como causa a ignorância das matérias curriculares, mas sim estão freqüentemente associadas a uma incapacidade de resolver os problemas interpessoais e sociais de forma inteligente. A formação escolar se torna carente quando não auxilia a resolução e enfrentamento dos conflitos éticos do cotidiano. Os desafios da comunicação para os surdos e as possibilidades qualitativas de

enfrentamento as ações discriminatórias no contexto da inclusão nos faz refletir a relevância do desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e um processo de aprendizagem que reconheça as diferenças no cotidiano educativo contemplando aspectos cognitivos, afetivos e sociais.Conviver com as diferenças nos remete a dois desafios: Não abstrair as diferenças tornando-as invisíveis sendo indiferente e também utilizar as diferenças para construir barreiras intransponíveis, formando trincheiras para afastar todos que não sejam como nós. Somos únicos, Somos iguais e diferentes, Segundo Bulgarelli, (2008).Não somos sozinhos nesta luta e cooperar é o chamado para a motivação de construir uma cultura favorável na diversidade considerando que neste contexto "diversos somos todos"

Elianes Terezinha Klein[1] Psicóloga; AEFS/PR – CEMADE e Supervisora do Programa de Orientação Profisional na EPHETA Instituição Especializada na área da surdez /deficiência auditiva; elianeskl@bol.com.br

Referências Bibliográficas

Ainscow M. *Nessidades educativas especiales,* Madrid: Narcea – UNESCO. (1998).

Benevides, M. V. Cidadania e direitos humanos. In Carvalho J. S. (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes. 2004.

Bulgarelli, Reinaldo *Diversos somos todos – valorização, promoção e gestão da diversidade nas organizações.* São Paulo: Editora de cultura 2008. Coleção gestão de pessoas.

Casagrande, Lindamir Salete; Tortato, Cintia de Souza Batista; Carvalho, Marília Gomes de . *Bullying quando a brincadeira vira violência* in: Casagrande, Lindamir Salete; Luz, Nanci Stancki da; Carvalho, Marília Gomes de.*Igualdade na diversidade*:enfrentando o sexismo e a homofobia.Curitiba UTFPR, 2011.cap.9,p.209-241.

Dalfovo, Michael Samir; Lana, Rogério Adilson; Silveira, Amélia. *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.* Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031. *Gênero e diversidade na escola*: formação de professores em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro CEPESC. Brasília S P M, 2009.

Klein, Elianes Terezinha. Sczczepanick Zita: *Sexualidade e vida:* programa de orientação sexual para o deficiente auditivo. Curitiba: I S Y Editoração Eletrônica, 2000

Klein, Elianes Terezinha. Carvalho Maria Inês Favetti. Sczczepanick Zita. *Espaço de vida*: *programa de prevenção ao uso de drogas para o deficiente auditivo.* Curitiba: I S Y editoração Eletrônica, 2001

Klein, Elianes Terezinha. BORBA, Odete Benvenutti, Sczczepanick Zita: Ética e cidadania: hábitos, atitudes e valores para a vida. Curitiba: Arte e Letra Editora, 2010.

Maldonado, Maria Tereza, *Bullying e cybrbullying*: o que fazemos com o que fazem conosco? São Paulo: Moderna, 2011.143 p.

Parrila , Latas. *Um longo camiño cara á inclusión*. Revista Galega do Ensino 32,35-54.(2001)

Piug, J.M. *A construção da personalidade moral*, São Paulo: Editora Ática, 1998.

Moreno, M; SASTRE, G; LEAL, A; BUSQUERS, D. *Falemos de sentimentos: A afetividade como tema transversal.* São Paulo: Moderna 1999. *Proposta Pedagógica da Metodologia Epheta* para deficientes auditivos. Registro nº 241.105 da fundação da Biblioteca Nacional do Ministério da Cultura 2000. Curitiba PR.

Sassaki, Romeu K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.* 7ª edição, Rio de janeiro: W V A. 2006.

Sánches P. A. *A educação inclusiva um meio de construir escolas para todos no século XXI.* Inclusão revista de educação especial-outubro de 2005.

Sebba J. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford: Barnados.

Stainback, S.&STAINBACK W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Ed.1999.

Thaugendhat, E. *Lições sobre ética* Petrópolis, Vozes, 1999.

UNESCO (1987) *Aprender a ser. Informe de la comisión Internacional para el desarrollo de la Educacion inclusiva.* Madrid: UNESCO - Alianza Editorial.

Villa E Thousand J.S., 1995) *The rationales for creating inclusive schools*. In R.A. Villa an Thousand (ed): creating an inclusive school (pp28-44).Alexandria: ASCD.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Apologia da sustentável leveza da leitura– e das bibliotecas– para a motivação, desempenho pessoal, académico e social

Vera Maria da Silva
CIDEHUS, Universidade de Évora; Biblioteca Municipal do Seixal (Portugal)
Vera.silva@cm-seixal.pt

Resumo

Abordam-se nesta comunicação perspectivas culturais, cívicas e profissionais sobre o contributo das bibliotecas públicas para o envolvimento dos alunos na escola e na sociedade. Estas reflexões decorrem do conhecimento empírico e teórico que sustenta a nossa visão sobre o papel social da biblioteca pública e o interesse de elas continuarem a ocupar na sociedade contemporânea um espaço de serviço público que contribua para a aprendizagem, sociabilização, apropriação de conhecimento, acesso crítico à informação, a recursos documentais materiais e digitais, e às criações tecnológicas e artísticas humanas. A relevância cultural e social da leitura e das bibliotecas públicas fundamenta-se na continuada e ampliada necessidade de leitura e literacias numa sociedade em transformação que se deseja – apesar das desigualdades e desafios inéditos com que se confronta – mais democrática, formada, informada e humanista. Podemos, contudo, reflectir e questionar-nos sobre o entendimento existente nas bibliotecas públicas no que concerne ao envolvimento dos leitores, promoção da leitura e literacias para o século XXI. E sobre o real significado sociocultural da leitura, das bibliotecas e da educação no contexto tecnológico, e mercantilizado, da nova polis global e que carece de maior participação cívica formada e informada.

Palavras-chave: Biblioteca Pública, Promoção da leitura, Promoção das literacias, Bibliotecas públicas e estudantes, Papel social da leitura e das bibliotecas.

(Não consideramos as normas do acordo ortográfico de 2009)

Abstract

The purpose of this paper, *Apology for a sustainable lightness of reading and libraries, as a motivational means for personal, academic and social development,* is to present cultural, civic and professional perspectives about how public libraries contribute for the engagement of students in their schools and society in general. Our reflexions result from empirical an theoretical knowledge that supports our vision of social role play by public libraries and interest that they should continue to occupy a place in contemporary society, as public service space, for learning,

socialization, knowledge gathering, critical access to information, documental and digital resources, and a technological and artistic creations. The cultural and social relevance of reading and public libraries are built upon the needs of the people that live in a society in constant change, and that one hope - despite inequalities and unheard challenges that it faces - becomes progressively more democratic, informed, and humanist society. We can, however, reflect and question ourselves about the current understanding of public libraries on readers engagement, reading aims and promotion of literacy's for the 21st century. And, also, about the sociocultural and educational real meaning, in a technological and market oriented context, as it exists in the new global polis, that lacks an educated and informed civic participation.

Key words: Public Library; Reading promotion; Literacies promotion; Public libraries and students; Social role of reading and libraries.

This work is financed by FEDER funds, under the new PT2020 partnership agreement and by national funds FCT/MEC, Foundation for Science and Technology under the UID/HIS/00057/2013 - POCI-01-0145-FEDER-007702

1. Enfoque de abordagem

> *Para ele* [Parménides]*, o universo estava dividido em pares de contrários (...). Considerava que um dos pólos da contradição era positivo (o claro, o quente, o fino, o ser) e o outro negativo. Esta divisão em pólos positivos e negativos pode parecer de uma facilidade pueril. Excepto num caso: o que é positivo: o peso ou a leveza? (...) a contradição pesado-leve é a mais misteriosa e ambígua de todas as contradições.*
>
> Milan Kundera, *A insustentável leveza do ser*.

Leitura, literacia e literacias do século XXI são incontornáveis para a vida dos indivíduos no novo quadro da sociedade do conhecimento e de uma cultura de informação onde as bibliotecas são um recurso social importante para estudantes e todas as pessoas. A organização do segundo *Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola*, reconhecerá os positivos contributos das bibliotecas para a promoção da leitura, literacias, motivação e desempenho dos alunos ao decidir dedicar um painel ao papel das bibliotecas académicas, escolares e públicas – estas mais duradouramente vocacionadas para acompanharem necessidades e demandas de literacia dos indivíduos ao longo da vida. Propormo-nos partilhar alguma teoria e reflexão que sustente uma apologia da leitura e das bibliotecas para a motivação, desempenho pessoal, académico e social dos alunos, pois as bibliotecas públicas (BP) proporcionarem-lhes, e aos outros utilizadores, recursos para a sua formação e ofertas para a aprendizagem e aplicação de competências de leitura e informação. Com elas os alunos

poderão ampliar os seus níveis de informação, compreensão, conhecimento e cultura e motivados a inscrever nos seus tempos de lazer o interesse por conteúdos criativos e recreativos, a sentirem-se mais interessados e habilitados para tomarem activamente um posicionamento cívico informado na sociedade.

Na era da informação, que deve corresponder a um contexto de cultura do conhecimento, as universidades, escolas e BP partilham características e atributos associados à sua função social de providenciarem acesso e difusão de recursos informativos e formativos, de espaços sociais e culturais de memória e património, entendendo estes não como algo estático, mas como produção social e cultural dinâmica[1] em permanente construção. Este património cultural humano apresenta-se sob diversas formas e expressões materiais e imateriais, sendo os formatos digitais a sua mais recente manifestação. Pela sua transversalidade aos diversos domínios da informação, conhecimento e práticas quotidianas, a dimensão tecnológica assume particular centralidade social e cultural. Também ela não pode ser marginalizada de funções tradicionais de preservação[2], acesso e difusão garantidas pelas BP.

Produções e conteúdos informativos e culturais manifestam-se sob diversas formas. As BP proporcionam recursos e práticas sociais e individuais de leitura e promoção de diversas literacias que contribuem para a capacitação intelectual e operativa das pessoas para acederem, disfrutarem e apreenderem conteúdos que podem acrescentar a sua informação e conhecimento nos diversos campos do património cultural presente e passado. E redundarem, também, em acréscimo de competências de literacia de informação (LI) para operacionalização destas e outras práticas, um capital de expertise pessoal a ser aplicado e ampliado ao longo da vida académica, profissional e social. As práticas oferecidas nas BP, pelo seu contexto, metodologias e âmbitos, podem influir na motivação e desempenho dos jovens ao inscrevem-se num processo epistemológico de cruzamento entre conhecimentos prévios e experiências e as virtualidades inerentes a essas práticas.

Estas práticas e suas expressões são enformadas por diversos paradigmas[3] socioculturais. Nelas os participantes projectam acção, leituras e significados contextualizados em actividades modeladas para exprimir as suas vivências, aprofundar estudo, indagar e questionar, factores que se constituem relativas invariantes no processo de transmissão e ampliação do património cultural humano, finalidade para a qual instituições de cultura e ensino desempenham incontornável papel. A sua mútua

1 Veja-se Norbert Elias (1993), *A sociedade dos indivíduos* e Roger Chartier (1990), *A história cultural entre práticas e representações.*

2 Perante os actuais formatos e redes de comunicação, esta função, actualmente, passou a assumir, também, dimensões de preservação digital e *digital curation*

3 Veja-se *Psicologia das minorias activas,* de Serge Moscovici (1976), tendo igualmente interesse a consulta de *La trivialité comme évidence et comme problème,* de Yves Jeanneret [S.d].

função educativa inscreve-se nesta relação humana de *aprendizagem /uso / (re)construção.* E numa sua outra grande finalidade social e política: a de tornarem socialmente acessíveis e apropriáveis elementos constitutivos da cultura humana no domínio do conhecimento científico, tecnológico, das humanidades e das artes que, potencialmente, significam também enriquecimento individual e colectivo.

2. As bibliotecas entre a ambiguidade peso / leveza Da informação, cultura e conhecimento

Volvendo à epígrafe sobre Parménides, no actual quadro tecnológico, cultural e social em transformação os pólos de contradição entre os pares de contrários apontados nesta preposição filosófica poderão bem ilustrar o presente contexto. Deparamo-nos, a uma escala inédita de sobre informação, cultura, conhecimento, poder aplicar-lhes simultaneamente os predicativos de *peso* e *leveza*. Tal ocorrência representa um desafio para estudantes e outros leitores e para as diversas instituições educativas de que as bibliotecas também fazem parte, pois educação não é sinónimo de escola. As BP, confrontam-se com os limites desta contradição na necessidade dilemática de conferirem sustentabilidade dialéctica entre a disponibilidade e acesso ao gigantesco cumulativo de cultura e conhecimento humano e a realidade de uma imensa massa informativa em geométrica ampliação. Atendendo à sua visão e missão, as BP, diversamente das instituições oficiais de ensino, não dispõem de limites enquadradores fornecidos por programas curriculares. Uma vastidão que não deixa de se constituir um par de contrários com impactante reflexo nas BP: o da sua continuidade, o que lhe confere inquestionável *peso,* é um polo que contrasta com o da *leveza* que envolve informação, cultura e conhecimento, quer na dimensão de intangibilidade de formatos digitais, quer na efemeridade e obsolescência que caracteriza significativas expressões da cultura actual e informação banal que circula no espaço público e nas redes sociais. Apesar da dialéctica tensão entre estes *pares de contrários,* às BP compete garantir acesso social público a recursos e ofertas geradas pelas dinâmicas peso e *leveza.* E providenciar recursos, instrumentos e chaves para que fácil e assertivamente estudantes e outras pessoas possam aceder, identificar, seleccionar e usar pertinentemente conteúdos físicos e digitais com novas, voláteis e díspares características. Tal implica continuado investimento social e individual na actualização de equipamentos, competências de manipulação e uso e de maior domínio de literacias. Estes aspectos não deixam de se reflectir na função de acesso, difusão e educação que também compete às BP, para que nelas os estudantes ou os que noutras fases da sua vida e envolvidos num processo educativo, indagativo ou investigativo possam recolher vantagens.

Acresce a esta tensão a que também se regista entre a *leveza* que enforma a liberdade social de expressão, acesso, uso e produção de informação potenciadas pelas actuais ferramentas tecnológicas e recursos digitais. Uma *leveza* de acesso que não pode dissociar-se do *peso* de vigilância e controle socialmente exercido ao nível de políticas decisórias, actuações interpessoais e organizações diversas. Um p*eso* que é potenciado pelas TIC e alterações processuais que, ao nível de organizações e empresas privadas, podem esmagar direitos civis e constitucionais dos cidadãos, independentemente de estes procedimentos representarem flagrantes inobservâncias constitucionais. A cadência deste problema, como o DRM que afecta especialmente as bibliotecas e os seus públicos, justifica que lhe façamos referência. É uma situação que expressa uma oposição entre a *leveza*, representada pela quantidade e disponibilidade de acesso a publicações gratuitas online, e o *peso* que assume a realidade de cobrança e inibição de acesso livre a certos conteúdos digitais e, até, limitações decorrentes da inobservância por estas empresas de direitos de autor. Estes, por outro lado, não deixam de encontrar no ambiente digital um polo de *leveza,* proporcionada por maiores oportunidades de publicação e de autoedição[4].

Para a sustentabilidade das ofertas e serviços das BP entre estas polarizações contraditórias, elas procuram uma síntese equilibradora, pois nelas ainda predomina uma clara escolha não contraditória: a da manutenção da sua visão, missão e objectivos no domínio social do serviço público para, face às novas realidades tecnológicas, sociais e culturais, melhor servirem a qualificação pessoal, académica e social das pessoas. Às BP, contudo, não lhes basta escolher o seu campo de acção – o lado do social – definir linhas de actuação, dispor de recursos materiais e digitais, providenciar ofertas e aguardar passivamente reais e potenciais utilizadores. As BP precisam de desenvolver estratégias de captação, envolvimento[5] e fidelização dos seus utentes. Objectivo que também interessa aos estudantes e afigura-se passível de ser concretizado se as BP ampliarem e integrarem mais consistentemente a pertinência de, focalizando-se nos seus objectivos programáticos, empenharem-se em responder às novas necessidades e objectivos dos seus utilizadores. Para isso as BP precisam de lhes garantir maiores possibilidades de apropriação dos seus espaços, recursos e ofertas e uma participação mais activa dos públicos nas BP. Nestes processos de envolvimento as BP não devem, contudo, perder de vista o necessário equilíbrio entre: i) o que são expectativas e interesses individuais do público; ii) o actual quadro sócio tecnológico e as suas realidades; iii) o desafio que para elas representa conservarem e ampliarem no actual panorama o interesse da sua dimensão social. Enquanto serviço público, esta dimensão expressa-se na conciliação possível entre interesse individuais e colectivos, interesses que enquadram a sua visão missão e finalidades. Estas materializam-se em disponibilidade de acesso a

4 Sobre estes assuntos, veja-se Vera Silva (2015). *Livros digitais em bibliotecas públicas: apontamentos para uma reflexão*.

5 Sobre o conceito de envolvimento veja-se Magalhães (2014, 58).

recursos físicos e digitais; oferta de acções educativas, informativas e culturais; em operarem nos espaços sociais, comunicacionais e mediáticos mais amplos e relevantes para a projecção na esfera pública[6] de reflexão, discussão e actuação.

Na actual sociedade pós-industrial, em parte dominada pelos media e pela indústria cultural[7], ocorrem distintas visões, discursos e acções sobre as finalidades e o papel social e educativo da BP. Inclusive situações de menorização ou questionadoras da integração – com sentido e significado – do património da actual cultura da informação[8.] Ou, ainda noções sobre o património humano que – conforme alguns autores a designam – na sociedade do espectáculo, na civilização do espectáculo, na cultura do entretenimento[9], apesar de *cultura da informação* ser entendida como cultura científica, tecnológica, das humanidades, das criações e do património social que se baseia em informação, conhecimento, memória[10]. De acordo com estes e outros autores, tal enquadra desígnios ideológicos. Segundo eles, este *peso* projecta-se em actuais instâncias de produção da realidade que sustentam a expansão de desinformação, irreflexão, de uma cultura de consumo e de mercantilização que não deixam de procurar subordinar a investigação científica[11]. Estes factores podem agregar-se no *pólo negativo da contradição peso leveza.* O mesmo sucede com práticas editoriais no universo das publicações digitais que podem comprometer o papel das BP na sociedade contemporânea como agentes democratizadores de acesso à informação, cultura e conhecimento Estes aspectos não deixam de contribuir para menorizar o papel social das BP e de prejudicar a generalidade das pessoas. Em especial, os estudantes universitários, segmento de público que carece de particular acesso a dados, a informação actualizada, conhecimento inovador e cultura validada, ainda que não seja um objectivo das BP substituírem-se às académicas e escolares. Mas nem educação é sinónimo de escola, nem cultura ser sinónimo de entretenimento[12].

6 Veja-se *The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society,* Habermas (1991) e *Bibliotecas e esfera pública* de João Ventura (2002)

7 Veja-se em Adorno (1987) "Sobre a indústria cultural; Debord(1992), *La societé du spectacle*.

8 De acordo com Le Deuff (2009, 340) cultura e informação pressupõem modelação, perspectiva que relativiza expressões próximas de um providencialismo ou determinismo naturalista na formação intelectual e técnica dos indivíduos.

9 Respectivamente, Debord (1992) *La Societé du spectacle*; Vargas-Llosa (2012) *A civilização do espectáculo*; Lipovetsky (2012) *A Sociedade da Dece[p]cão;* Martel (2010) *Mainstream, enquête sur la guerre globale de la culture et des médias* (2010); Melman (2002) *L´homme sans gravité: jouir à tout prix*. Já antes, também Aristóteles tinha reflectido sobre esta problemática. (opus cit, I,5).

10 Veja-se na jubilação de Fenando Rosas sobre o fenómeno de eliminar a memória e Paul Soriano (2002)e Moscovici (1976)

11 Sobre ela projectou-se uma ampliação do seu valor de troca sobre o do seu valor de uso, de que resulta a sua submissão a lógicas de mercantilização.

12 Acção ou evento com a finalidade de entreter e distrair o público assistente que não desempenha um papel activo na acção. Sobre seres passivos, veja-se em Aristóteles (opus cit. I, 13)

3. Bibliotecas públicas, públicos escolares e outros públicos

As BP não se destinam exclusivamente a estudantes. Mas ao envolver e enquadrar não selectivamente diversidade cultural e social releva o interesse das BP como instituições de sociabilização, informação, cultura, conhecimento. São espaços de aprendizagem, fruição, trabalho e estudo para a promoção dos indivíduos e das suas comunidades, oferecendo-lhes oportunidades para o seu desenvolvimento[13] ao asseguram universalidade de acesso, fornecimento gratuito de recursos informativos, actividades culturais e educativas[14]. Estas podem adicionar competências leitoras e de uso de TIC, capacidade de reflexão sobre o capital de conhecimento cultural humano e tendências sociais emergentes. Na pluralidade de públicos as BP consideram as particulares necessidades e interesses dos públicos estudantis, também estes diversos. Mesmo considerando a sua heterogeneidade, os jovens têm identidade, filosofias e estéticas próprias. Na concepção e gestão dos espaços para jovens devem ser-lhes assegurada relativa autonomia e o seu funcionamento ser adequado a estes utilizadores. As ofertas de meios, equipamentos, suportes e eventos devem ser atractivos e significativos. O acesso a recursos em diversos suportes, sejam da biblioteca, de outras origens ou os que circulam no fluxo do universo digital[15] devem ser-lhes garantidos, bem como o envolvimento dos jovens no planeamento e realização das actividades, diversifica-las, recorrer a colaborações internas e externas e não ignorem as culturas juvenis[16]. Na actual sociedade tecnologizada, que se deseja mais democrática e informada, apesar das desigualdades e incertezas que a desfiguram, as escolas e BP são instituições importantes. Sem recearmos parcialidade, fazemos a sua apologia. As BP representam um recurso social para o percurso pessoal e académico dos estudantes, ainda que não se substituam à escola, nem devam ser confundidas com bibliotecas escolares e universitárias. Ainda que com desigual investimento, controle e alcance por parte do Estado, desde o iluminismo que se assistiu ao crescente reconhecimento social

13 Platão postulou: *se os nossos jovens forem bem educados e se tornarem homens esclarecidos, compreenderão facilmente tudo isto e o que de momento deixamos de lado.* (*A República*, 1975, 121).

14 Entendemos actividades educativas nas BP como processo de organização e oferta em contextos lúdico pedagógicos de práticas sustentadas em programas e projectos coerentes. O seu objectivo principal não se centra no evento, na promoção do serviço, mas na exploração do potencial da actividade para os participantes activamente envolvidos poderem ampliar a sua experiência, informação, conhecimento, criatividade e competências sociais.

15 Veja-se Koontz & Gubbin. (2010), *Diretrizes da IFLA sobre os serviços da biblioteca pública*.; Yarrow, Clubb & Draper, (2009), as recomendações da IFLA sobre cooperação interinstitucional, bem como Ander-Egg (2000), *Metodologia y practica de la animación sociocultural,* . Hooper-Greenhill (1999) *The Educational Role of the Museum*, e Betancur (2002), La biblioteca pública en la perspectiva del desarrollo local: una estrategia para la democracia.

16 Sobre culturas juvenis e envolvimento dos jovens, veja-se Harland & Key (2006) *Crossing the line: extending young people's access to cultural venues*. e em Berbosa (2000) *Que és eso de las tribus urbanas?*, Rodríguez (2002) Comunicación y cultura juvenil e Butlen (2008) O papel das bibliotecas na promoção da leitura para os jovens.

do potencial e valor do papel cívico da promoção da leitura e da cultura[17]. BP e outras organizações prosseguiam este desígnio, crendo que ele era um meio para as pessoas se apetrecharem e ganharem poder de intervenção para a sua emancipação e indução de transformação social. Ao envolverem-se activamente no processo sociocultural de qualificação das pessoas, o que também implica a sua motivação e envolvimento, as BP garantem aos cidadãos – jovens e menos jovens – oportunidades de igualdade de acesso para a apropriação cultural, apreensão intelectual e fruitiva dos bens continuadamente produzidos pela mente e criatividade humanas, o que não se dissocia de dimensões educativas, sociais, cívicas e civilizacionais.

3.1 Bibliotecas e promoção da leitura, literacias e literacia da informação

Eu vejo um futuro repetir o passado/ Eu vejo um museu de grandes novidades

Cazuza (1958-1990), *O tempo não pára*

O apoio formativo para aquisição pelos leitores de competências de leitura, literacias e literacia da informação também é uma função que as BP devem assegurar e os estudantes possuir. Detemo-nos por isso sobre concepções e realidades que ao nível teórico, social e cultural se desenvolvem em torno destes conceitos, particularmente o de literacia da informação (LI). Desde há 200 anos que a função de acesso verdadeiramente público a recursos documentais é garantida pelas bibliotecas e mantém pertinência social. Na actual realidade, a progressiva afirmação de bibliotecas híbridas é uma dimensão que elas carecem de actualizar para garantir acesso social a conteúdos e formatos desmaterializados que circulam em fluxos informativos e que representam um acréscimo de recursos para os estudantes e outros utilizadores. Mas, sublinhamos, estes recursos implicam novas competências de leitura e literacias, competências incontornáveis para os indivíduos se movimentarem no novo contexto histórico-cultural, o da sociedade da informação onde são necessárias novas habilidades (*skills*[18]), conhecimentos e valores para pesquisar, aceder, avaliar, organizar e difundir informação e conhecimento – ou seja, de LI.

17 Veja-se em Hébrard & Chartier (2000) *Discours sur la lecture: 1880-2000*; Luísa Cabral (2013) *Património bibliográfico e bibliotecas na construção da identidade colectiva: entre um conceito e o seu desenvolvimento, 1750-1800*; Fernanda Campos (2013) *Bibliotecas de História: aspectos da posse e uso de livros em instituições religiosas de Lisboa nos finais do século XVIII.*; Francisco Vaz (2012) A Ideia de Biblioteca na obra de D. Frei Manuel do Cenáculo; Daniel de Melo (2010; 2011) *A leitura pública na I República*; A leitura pública no Portugal contemporâneo 1926-1987; Henrique Barreto Nunes (1996) *Da biblioteca ao Leitor: estudos sobre a leitura pública em Portugal.*

18 De acordo com Aristóteles, *existe uma faculdade que se chama habilidade, e tal é a sua natureza que tem o poder de fazer as coisas que conduzem ao fim proposto e a alcançá-lo. Ora, se o fim é nobre, a habilidade é digna de louvor, mas se o fim for mau, a habilidade será simples astúcia*. (opus cit. VI, 12).

Não obstante a imprescindibilidade destas competências nas actuais práticas quotidianas de trabalho, estudo, investigação e sociabilização, do ponto de vista conceptual e operativo não é heterogénea nem inquestionável a visão entre autores mais divulgados que restringem LI a uma aplicação de competências técnicas e os que não a dissociam de *cultura da informação*[19]. Todos são concordantes é que ela é imprescindível, a ponto de Bill Johnston e Sheila Webber (2005) a considerarem *a discipline for the Information Age*. (2005). Existem diversos modelos sobre LI[20] e distintas opiniões sobre se ela é um conceito, uma disciplina, ou ambas as coisas, o que Jesus Lau afirma[21]. Porventura por considerarem que se LI for meramente algo que começa e acaba enquanto disciplina desarticulada de outras disciplinas e saberes, de realidades ideológicas sociais e culturais, for uma competência que se limite a fornecer *skills*, tal poderá, restringir cultural e socialmente o potencial da LI. Este é um debate que não deve restringir-se aos profissionais de informação e documentação; qualquer que seja a visão duradoura ou circunstancialmente triunfante, os seus reflexos projectam-se na sociedade, logo nas bibliotecas, nas escolas e podem ter impactos no desempenho académico.

O panorama informativo e cultural associado à necessidade de LI não é sociologicamente unidimensional. Como também o não são as pessoas que se agregam em torno das categorias de *nativos digitais* (ou N-gen, D-gen), *emigrantes digitais*– expressões popularizadas por Marc Prensky – ou na categoria que se poderia designar por *indígenas do impresso*. As orientações da IFLA produzidas por Jesus Lau (2007, 7-8) continuam a reconhecer a pertinência e abrangência da definição de literacia da ALA: o conjunto de competências críticas e analíticas que quotidianamente permitem às pessoas reconhecer quando necessitam de uma informação, de a localizar, avaliar, contextualizar e a usar eficazmente. Novos contributos surgidos não negam os pressupostos originais. Do nosso ponto de vista, acompanhando Furtado (2012), não obstante a pertinência operativa aportada pelos diversos modelos de LI (Calixto, 2003), pode apontar-se que eles partem do mesmo pressuposto e podem enformar um mesmo limite: focalizam-se na perspectiva de uma resposta a uma necessidade

19 Autores que tem uma visão mais alargada e integrada, por exemplo, Bormuth (1973)Reading literacy: its definition and assessment; Baltz (1998) Une culture pour la société de l'information? Position théorique, définition, enjeux; Chante (2010) La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels; Le Deuff (2009); Cordier (2012) Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information?; Delamotte& Cordier, A. (2014) La Culture informationnelle : quelques pistes pour sa didactisation; Juanals (2003) ; Lau (2007); Furtado (2012), Todd (2007).

20 Veja-se síntese de Calixto (2003).. E em José Afonso Furtado (2012: 194-207), apoiado em Olivier Le Deuff (2009), eventuais razões da ambiguidade desta expressão associada a diversas concepções de LI: económica, cívica e das bibliotecas.

21 Jesus Lau, na terceira *European Conference on Information Literacy* (Talinn, Estónia,19-22 de Outubro de 2015), colocou mesmo a interrogação sobre se literacia da informação é: um conceito ou uma disciplina, questão que não é impertinente. Vários autores, não negando o interesse e potencialidades da *literacia da informação,* não deixam de alertar que o conceito possa ser um "*umbrella definition*" (fDelamotte & Cordier , 2014) .

geral abstracta, pelo que as competências a adquirir poderão enformar limitações decorrentes desse pressuposto mecanicista, utilitário e alheado de referenciais do campo de aplicação. Brigitte Juanals (2003), reflectindo sobre sociedade do conhecimento, reafirma a necessidade de *cultura da informação*, que alicerça-se em competências de acesso técnicas e metodológicas; em competências culturais para uso crítico e criativo da informação; em cultura de informação. Mais recentemente, também Tatiana Sanches fez notar que a literacia deve ser entendida sob o prisma de um sistema cultural (2013, 107-108).

Estas autoras resgatam algumas dimensões algo olvidadas em diversos referenciais profissionais mas que se projectam nos processos e componentes pedagógicas associadas ao ensino, aprendizagem e uso de LI. Mesmo no actual mundo globalizado, cultura geral científica, humanística e tecnológica são bases culturais que conferem sustentação e significado à relevância de uma necessária e útil expertise digital, aspectos que os Professores Alexandre Castro Carlos, Carlos Fiolhais e António da Nóvoa têm sublinhado. A pertinência das suas reflexões pode ser confirmada em investigações que apontam para limitações de competências de leitura e dificuldades leitoras em áreas onde predominam novos processos tecnológicos de leitura, o que foi confirmado no estudo de Paula Lopes (2015), e noutros por ela referidos[22]. Perante as observações dos citados professores e os resultados destas investigações, podemos questionar se alguns paradigmas instalados não estarão configurados a pressupostos ideológicos insuficientemente suportados em evidência científica ou imbuídos de elevada reificação volitiva[22] algo desligada de formação cultural – entendida como formação tecnológica, científica, humanística e envolvimento na sociedade e suas condições de vida material[23]. Sobre esta questão, Ross Todd (2007) é peremptório: "*A minha opinião é que a prática baseada em evidências é fundamental para a sobrevivência futura".*

Prensky considera as *Essential 21st Century Skills* (2009): *conhecer a maneira de fazer; começar a fazer; fazê-lo com os outros; fazê-lo de forma criativa; fazê-lo constantemente melhor*. Contudo, as orientações da UNESCO, expressas em *Understanding Information Literacy: A Primer* (2007) reafirmam o peso e valor da dimensão de aprendizagem na aquisição de competências básicas de leitura, escrita, numeracia e apropriação de conhecimento validado (2007, i), assunto relativamente

22 Paula Lopes designa-as por *verdades feitas*, *verdades burocráticas*, por " a tão proclamada (e retórica) proactividade dos utilizadores de internet, subjacente ao paradigma digital, tem vindo a ser questionada pela comunidade científica internacional. (…) Os estudos têm sido efetuados maioritariamente junto de jovens, os chamados "nativos digitais" (Prensky, 2001), e têm mostrado que apenas uma minoria gera e gere os seus próprios conteúdos digitais". (Lopes, 2015, 70-71). Paul Soriano (2002) refere em *Internet o êxtase inquietante,* a utopia de uma "Ágora planetária" (pp 40-64).

23 Em *Comunicação, cultura e tecnologias de informação,* Paquete de Oliveira, José Barreiros e Gustavo Cardoso (2004) fazem notar dimensões de desigualdades existentes no que designam por uma geografia socialmente imperfeita da internet.

contornado em alguns autores que discorrem sobre LI que acentuam no seu discurso[24] a dimensão técnica processual para pesquisar, seleccionar, usar e apresentar a informação. Habilidades que, se esgotadas no entendimento de serem uma técnica ou arte – o que no sentido clássico comporta uma dimensão de finalidade sem fim, que se basta a si própria[25] – é uma limitação criticamente apontada por outros autores[26]. Se LI for meramente perspectivada nesse sentido, tal poderá contribuir para limitar cultural e socialmente o potencial da LI e levar a reflexões[27]. Ross Todd no estudo que realizou sobre as bibliotecas escolares do Estado de Delaware (2004-2006), verificando insuficiências e que que elas concentravam o trabalho nas competências de procura e avaliação da informação e não tanto no uso da mesma questiona: *If information literacy is the solution, what is the problem?*

Apesar das diferenças teóricas e dos resultados de estudos sobre LI, ela inscreve-se numa nova realidade histórica de crescente inovação e mercantilização da informação, da cultura e do conhecimento. Il s'agit donc de percevoir l'information non pas selon le paradigme informationnel qui consiste à faire de l'information une valeur marchande qui ne cesse de décroître, mais de développer la formation à l'œuvre dans l'information pour aller vers la société des savoirs dont la valeur se maintient. (…) Dans la logique de la société de l'information, tout devient mesurable si bien que la quantité prime sur la qualité. (Le Deuff, 2009, 408). A UNESCO (2007) reconhece as *core literacies*, como literacias de sobrevivência, mas assinala também a literacia cultural[28]. Reconhece a relevância das TIC, mas afirma que literacia informática e mediática são insuficientes para as pessoas recolherem as vantagens do conhecimento existente na sociedade, o que pode significar um reparo a visões estritas de LI que a isolam na mera aprendizagem de competências tecnológicas.

Perspectivas reducionistas poderão ser indutoras de situações de desigualdade social o que,

24 Veja-se as literacias básicas enunciadas pela UNESCO (2007, i). Jean Hèbrard et Anne-Marie Chartier consideram que para compreender a diversidade de discursos sobre a leitura é fundamental conhecer os discursos dos bibliotecários e o que os modela. Veja-se em *Discours sur la lecture: 1880-2000*.

25 A arte [o termo grego para arte era *techne,* técnica] e é uma disposição que se ocupa de produzir, envolvendo o recto raciocínio; e a carência de arte, pelo contrário, é tal disposição acompanhada de falso raciocínio. E ambas dizem respeito às coisas que podem ser diferentemente. (Aristóteles, opus cit. VI, 3)

26 Casos, por exemplo, de Ross Todd (2007) em "If information literacy is the solution, what is the problema?" e de Claude Baltz, "Une culture pour la société de l'information? Position théorique, définition, enjeux" (1998) ; Anne Cordier, "Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information? " (2012) ; Delamotte & Cordier, "La Culture informationnelle: quelques pistes pour sa didactisation"(2014).

27 Veja-se Eric Delamotte e Anne Cordier (2014, 104) e atente.se em Carol Kuhlthau, na 35ª Conferência da IASL (2006)

28 Cultural literacy means a knowledge of, and understanding, of how a country's, a religion's, an ethnic group's, or a tribe's traditions, beliefs, symbols and icons, celebrations, and traditional means of communication (e.g. oralcy) impact the creation, storage, handling, communication, preservation and archiving of data, information and knowledge, using technologies. (UNESCO, 2007, 6)

retomando o excerto de *O tempo não pára*, podem contribuir para, sob novas formas, gerar continuidade da replicação de realidades históricas, um *museu de grandes novidades*. Uma até poderá ser mesmo inédita: em todas as épocas, cultura e conhecimento foram reconhecidos como factores de progresso, alavancas para a mobilidade social e para a *maioridade* dos indivíduos[29]. Esta novidade, a ocorrer, pode contribuir para a reinstalação, e eventual ampliação, de uma realidade em que cultura e conhecimento não sejam instrumentos democratizadores, mas instrumentos que se limitem a assegurar a reprodução de uma ordem social dominante[30] num mundo onde a Internet é *the world's largest ungoverned space*[31]. Um mundo sobre o qual não temos certezas se ele corresponderá a um espaço de liberdade, a um novo humanismo, a maior autonomia dos indivíduos numa sociedade global, ou a um mundo de desinformação, vigilância e controlo[32] que pode gerar uma novidade totalitária supra e transnacional que encontra numa nova forma voluntária de *fascismo consentido* (Melman 2002) um dos seus sustentáculos. *Os debates sobre literacia são, na verdade, debates acerca da forma e objectivos da participação pública na sociedade* (Livingstone, 2004, 20, apud Lopes, 2015). Por isso é importante o envolvimento dos jovens nestes debates.

3.2 O que fazem as bibliotecas por estudantes e outros públicos? O que estes podem fazer pelas bibliotecas?

> *Though wise men at their end know dark is right,/ Because their words had forked no lightning they/Do not go gentle into that good night. / (…) Rage, rage against the dying of the light.*
>
> Dylan Thomas, Do not go gentle into that good night, in *Country Sleep, And Other Poems.*

A era digital e o actual ambiente em mudança afectam as bibliotecas e implicam que nelas ocorram transformações que ofereçam espaços, ofertas, vivencias e recursos que contribuem também para os objectivos académicos dos alunos e para gerar massa crítica formada, informada e activa, capaz de modelar positivamente um admirável mundo novo e não um assustador mundo novo. São visíveis tendências que estão a mudar o mundo, como as investigações e inovações no domínio da

29 Veja-se a conceptualização de Kant (1863; 2012) sobre menoridade de entendimento.

30 Veja-se sobre este processo em Bourdieu (1997), *Cultural Reproduction and Social Reproduction* e em Jones (2003), *Education in Britain 1944 to the Present.*

31 Veja-se em Schmidt.& Cohen (2013).*The New Digital Age.* Refira-se que os autores são directores do Google.

32 Paquete de Oliveira,em *Comunicação, cultura e tecnologias de informação,* alerta para uma WWW da vigilância (2004, 90).

biotecnologia, gestão da informação do conhecimento, dos média, e-governo, pesquisa de dados e linguagem, *big data*, *realidade aumentada*, Web 4.0, IoT- Internet das Coisas. Esta inovação e a praxis da sua integração tanto poderão significar maiores oportunidades de enriquecimento social, equidade de *empowerment* digital, como o reverso: *impoverishment* digital, cultural e social num mundo desfigurado por maior pobreza, desigualdade e falta de liberdade. Neste sentido, escola e biblioteca devem reajustar e renovar a sua missão na perspectiva da integração formada, crítica e activa dos alunos e dos cidadãos na sociedade.

Eric Schmidt e Jared Cohen (2013) destacam as potencialidades mas não encobrem os riscos do mundo em estamos e citam a advertência do cientista Charles F. Kettering: *We should all be concerned about the future because we will have to spend the rest of our lives there*. Isto é verdade para todos, mas para os jovens é no futuro que eles irão passar quase *toda* a sua vida. Apesar de muitos jovens licenciados, mestres e doutores confrontarem-se com uma realidade *NEE – Non in Education or Employment,* tal não reduz, antes acrescenta, a necessidade de continuarem a investir em formação pessoal e académica, no valor e na importância da informação, de conhecimento, de sabedoria[33]. As BP podem acompanhá-los neste processo, pois não só há maiores necessidades de informação, como esta precisa de ser ainda mais trabalhada, avaliada, seleccionada e mediada[34].

As ofertas e recursos que as BP disponibilizam são úteis para os estudantes e as outras pessoas. Não devemos, contudo, deixar de referir limitações que as condicionam. Para as ultrapassar importa a participação colaborativa, activa e informada dos utilizadores. Elas são espaços públicos, funcionam com recursos públicos e devem merecer a sua atenção e escrutínio. Elas e os leitores podem e devem reflectir e questionar o que seja o entendimento existente sobre promoção da leitura e de literacias; disponibilização de espaços e equipamentos; ofertas educativas e culturais e o real significado sociocultural destas ofertas e o das próprias bibliotecas na sociedade da informação que, como vimos, alguns autores consideram estar aprisionada por uma cultura de entretenimento.

O lançamento da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas teve uma positiva dimensão onírica e social. Contudo, se os sonhos inspiram superação do real, para se concretizarem carecem de condições objectivas. *O* panorama encontrado por Paulo Leitão (2014) levou-o a concluir que estamos perante *uma Biblioteca Pública perdida nos anos 80 do século XX com… bolsas de inovação*. Num outro

33 *A sabedoria deve ser de todas as formas de conhecimento a mais perfeita. Donde se segue que o homem sábio não apenas conhecerá o que decorre dos primeiros princípios, senão que também possuirá a verdade a respeito desses princípios. Logo, a sabedoria deve ser a razão intuitiva combinada com o conhecimento científico — uma ciência dos mais elevados objectos que recebeu, por assim dizer, a perfeição que lhe é própria*. (Aristóteles, Livro VI, 7)

34 A base formativa e core do trabalho dos seus profissionais era – até há poucas décadas– uma expertise quase exclusiva. Hoje, apesar de mais partilhada, tal não invalida o seu papel de mediação formativa e oferta de práticas educativas.

estudo bibliotecários portugueses[35] procuraram discernir, no contexto da evolução tecnológica e alterações societais, um conceito de BP que responda às novas necessidades. Que articule de forma proximal o papel das BP com políticas de crescimento inteligente, sustentável e inclusivo com o das novas realidades tecnológicas, culturais e sociológicas, aspectos que assumem especial relevância perante necessidades e interesses dos públicos mais jovens. Observaram que em diversos países as BP passaram a oferecer espaços, os Lablibrarian que se demarcam de abordagens bibliotecárias e escolares marcadamente teóricas e tradicionais, onde enfatizam a importância de experimentar, projectar, construir e executar. Nestes *labs*, espaços de trabalho e inovação, as diversas actividades agregam-se em torno de vários ambientes e estimula-se o *coworking num* funcionamento próximo de *lógicas de empreendedorismo social*[36]*.* Estes Fablabs, Maker Lab, Hackerspaces, Techshops, Digital Media Labs realçam o papel e o potencial social das bibliotecas na Sociedade do Conhecimento que não deixam de ser potencialmente interessantes para o público estudante.

As BP não serão precisas para mimetizar ou arremedar ofertas menos qualificadas fornecidas por outros agentes da sociedade que exploram o entretenimento; elas precisam de assegurar o papel que outros não desempenham no espaço público nem é sua finalidade fazerem-no. Contudo, as BP em Portugal podem estar ainda marcadas pelo histórico da sua debilidade; relutantes em assumir papéis não tradicionais; acomodadas à realidade de anteriores e distintos contextos culturais, informativos e de leitura. Podem não ter avaliado suficientemente a continuidade de algumas práticas e ofertas desfasadas pois, até recentemente, As BP não eram particularmente objecto de estudo e produção de teoria. E estão, inegavelmente, condicionadas por descontinuidade e restrições impostas pelo financiamento público ao sector cultural. Estes factores condicionam a necessidade de as BP continuarem a reinventar-se e responderem aos desafios colocados pelo novo ecossistema sociocultural e tecnológico. Os seus públicos, e particularmente os estudantes – segmento que estará mais informado sobre novas realidades, ciente de novas necessidades e carente de novos serviços que as BP devem inovar e disponibilizar – têm um papel a desempenhar na qualificação das suas BP. Com a sua participação crítica informada, podem envolver-se com elas num processo sinergético para a pertinência da continuidade das BP na paisagem social no espaço dos serviços públicos. Existe um interesse comum entre o que as BP podem fazer pelos seus públicos e eles por elas.

35 Em *O agora das bibliotecas ou a biblioteca ágora: bibliotecas públicas, coworking e inovação,* de Sérgio Mangas et al. (2013). Veja-se ainda Pineda, J. M. (2015).

36 Veja-se em Vera Silva (2012) Identidade e Mudança: projectos de intervenção e empreendedorismo social em bibliotecas para captação de novos públicos

4. Enfoque na Apologia da Sustentável Leveza da Leitura

Podem ser preocupantes sintomas e atitudes culturais e sociais perante a leitura e apropriação de conhecimento. As inovações actuais são espantosas mas novas realidades culturais e tecnológicas não carecem da exclusão das que as antecederam. Pode redundar em perda e empobrecimento fascinarmo-nos, apenas, pela *retórica do sublime tecnológico*[37]. Deve um projecto de sociedade esgotar-se num projecto tecnológico? Não será desejável que ela seja algo mais, que tenha efectivo comprometimento com dimensões sociais, políticas e culturais? O desencorajamento por estas dimensões e o desinteresse programaticamente associados ao mero consumo do novo foi desenhado para se esgotar no apático aborrecimento, um *l'ennui, fruit de la morne incuriosité*. (Baudelaire, Les Fleurs du Mal) e do ciclo replicativo do rapidamente substituído pela próxima novidade (Lipovetsky, 2012). Contudo, *leitura e escrita são actos individuais, que encerram um processo pessoal de construção de significados, mas são também, e essencialmente, actos sociais, quando se partilham e contribuem para o desenvolvimento colectivo.* (Azevedo & Sardinha, 2009, 157).

O amplo território da leitura desdobra-se entre a realidade e o ficcionado, ancorando-se na primeira o conhecimento do mundo e fornecendo a ficção chaves para a compreensão do humano. Fizemos ao longo deste texto a fundamentação da apologia do papel social e cultural das bibliotecas, da leitura e literacias pois elas têm significado para a motivação, desempenho pessoal, académico e social dos estudantes. Antes de terminarmos desejamos referir a literacia literária[38], por onde começa a generalidade de práticas de promoção da leitura. Em formato impresso ou digital, ela pode continuar a servir aos estudantes para o seu envolvimento e desempenho académico, crescimento social, profissional e contribuir para a sua construção e desenvolvimento pessoal. Se tivéssemos de responder sinteticamente para que serve a literatura escolheríamos a finalidade que Umberto Eco (2003, 23) lhe atribuiu: *Creio que esta educação para o Fado* [destino de vida] *e para a morte será uma das funções principais da literatura.* A matéria ficcional antiga e moderna faculta conhecimento e experiência diferida sobre situações reais ou imaginárias que podem gerar reflexão crítica, inspirar comportamentos, fazer os leitores sentir-se menos estranhos perante ocorrências da vida. A advertência de Manuela Barreto Nunes (2007) pode, também, ser interpretada neste sentido: *Na realidade, a preocupação com a promoção das literacias não pode ficar-se pela transmissão de competências de informação, esquecendo a memória cultural e a abertura de horizontes proporcionadas pelo contacto com a história, o património, as artes e a literatura.* Então, tal como o desafio que se coloca à literacia

37 Sobre as raízes deste fenómeno veja-se Leo Max (1986) *Pastoralism in America*.

38 Veja-se definição de Literacia em leitura no OCDE Glossary of statistical terms (2008, 450).

da informação poderá ser o de procurar complementaridade entre visões que conciliem nas pessoas maioridade intelectual com uso e apropriação de competências, acréscimo de conhecimento e saberes, o das bibliotecas públicas será o de contribuírem para o desenvolvimento do leitor[39] e na construção de leitores competentes para uma continuada educação das pessoas da sociedade do século XXI.

Referencias

Azevedo, F.J.F. & Sardinha, M. G.(2009) – *Modelos e Práticas em Literacias*. Lisboa: Lidel.

Calixto, J. A**.** (2003 [?]). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. (13 p). [S.l sn.] [Disponível em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.pdf

Eco, Umberto (2003). *Sobre literatura*. Lisboa: Difel.

Furtado; J. A. (2012). *Uma Cultura da Informação para o Universo Digital*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

Johnston B. & Webber, S. (2005). As We May Think: Information Literacy as a Discipline for the Information Age. (pp.108-121)]. *Research Strategies*, v 20, 3. Disponível em http://eric.ed.gov/?id=EJ744963

Juanals, B. (2003). L*a culture de l'information: du livre au numérique*..Paris: Lavoisier.

Kant, E. (1853)– *Eléments métaphysiques de la doctrine du droit* [Paris: Auguste Durand. 392 p. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível em http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6571553h ; http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6571553h

Lau, J. (2007). *Directrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. Boca del Rio, México: IFLA. Disponível em https://cld.pt/dl/download/1e5f9d18-fbd2-4ca2-aa5c-19ffb93223fb/ifla-guidelines-pt.pdf

Le Deuff, O. (2009). *La culture de l'information en reformation*. (Tese de doutoramento). Rennes : Université de Rennes. Disponível em http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf

Leitão, P. (2014 *A Biblioteca 2.0 e as bibliotecas públicas: o caso português* (Tese de doutoramento). Disponível em http://pt.slideshare.net/pauloleitao/a-biblioteca-20-e-as-bibliotecas-pblicas-o-caso-portugus

Lipovetsky, G. (2012). *A Sociedade da Dece[p]cão*. (112 p.) Lisboa; Edições 70

Lopes, P. (2015) Literacia mediática: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa. (pp. 47-78).*OBS Observatorio Journal*, 9, 2 Disponível em http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/771

39 Sobre desenvolvimento do leitor, veja-se em Bruno Eiras, 2010, 3, in Ler, ouvir e falar: a experiência dos Grupos de Leitores nas Bibliotecas Municipais de Oeiras).

Magalhães, J. (2014). O envolvimento e a inovação pedagógica: um binómio de longa duração. In *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 16-17 Julho 2013 (pp. 58-69). Disponível em http://cieae.ie.ul.pt/2013/wp-content/uploads/2012/11/E-Book_ICIEAE.pdf

Nunes, M. B. (2007) - Leitura, literacias e inclusão social: novos e velhos desafios para as bibliotecas públicas. *Práticas de dinamização da leitura: colectânea de textos.* Porto: Setepés. Disponível em [http://www.setepes.pt/Imgs/Colectanea%20de%20Textos%20-%20Praticas%20de%20Dinamizacao%20da%20Leitura(1).pdf >

Prensky, M. (2009). Marc Prensky's Essential 21st Century Skills. Disponível em https://doane21st.wikispaces.com/file/view/Prensky-Essential_21stCenturySkills.pdf

Rodríguez, F. (ed). (2002). Comunicación y cultura juvenil. Barcelona: Ariel

Sanches, T. L.B. (2013) *O contributo da literacia de informação para a pedagogia universitária*: *um desafio para as bibliotecas académicas.* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10773/1/ulsd067857_td_Tatiana_Sanches.pdf

Schmidt, E.& Cohen, J. (2013). *The New Digital Age*. London: John Murray Publishers.

Todd, R. (2007). If information literacy is the solution, what is the problema? In *Librarians' Information Literacy Annual Conference Librarians' Information Literacy Annual Conference.*

UNESCO Information for All Programme (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. Paris: Unesco. vii, http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020E.pdf

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Dinâmica emocional em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem

Maria Teresa Oliveira, Lina Morgado
Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta, Portugal
teresaoliva@lead.uab.pt, lina.morgado@uab.pt

Resumo

Este artigo descreve um estudo sobre a problemática das emoções online em contextos virtuais de aprendizagem. Trata-se duma investigação sobre o design de experiências de aprendizagem online, cujo objetivo é melhorar o bem-estar e a qualidade na aprendizagem, envolvendo na interação e comunicação online os estudantes, quer em ambientes formais, quer não formais, no ensino superior. Pretende responder a questões sobre como se caracteriza e relaciona o bem-estar emocional dos estudantes e professores e o envolvimento cognitivo, bem como, quais os fatores emocionais facilitadores e constrangedores do mesmo, em ambientes virtuais que diferem quanto ao grau de abertura e tarefa. Através da metodologia design-based-research, num estudo multi-casos pretende-se estudar três cenários com graus de "abertura" variáveis: 1) cenário "fechado"; 2) cenário "misto"; 3) cenário "aberto" na Web. Pretende-se conjugar a ação de duas variáveis independentes: a abertura dos ambientes virtuais e as características da tarefa, divergentes quanto à utilidade e dificuldade, que após a seleção dos cenários de aprendizagem, os vai analisando, produzindo princípios de design e melhoria das soluções implementadas. Os resultados do estudo permitem a caracterização e avaliação da vivência emocional do processo ensino-aprendizagem, através dos discursos virtuais/auto-relato dos aprendentes e professores envolvidos, possibilitando a descrição das emoções e estratégias autorregulatórias, bem como, a deteção de fatores facilitadores/constrangedores dum real aprofundamento de significados. A recolha de dados envolve a aplicação de questionário e realização de entrevista semi-estruturada, bem como, uma análise das interações nos diversos ambientes virtuais (casos).

Palavras-chave: Emoções online, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, envolvimento emocional, social e cognitivo

Abstract

This article describes a study on the role of online emotions in virtual learning environments. It's a research on online learning design, to improve the well-being and quality in learning, involving the students in interaction and communication in online learning environments (formal or not

formal) in higher education. Intending to answer questions about how is characterized the students and teachers well-being and their engagement, which factors improve or constrain the "deepening of the meanings" in virtual environments that differ in the degree of openness and task. Through Design-Based-Research methodology in a multi-case study we intended to study three scenarios with varying degrees of "openness" variables: 1) "closed" scenario; 2) "mixed" scenario; 3) "open" scenario in Web. It is intended to combine the action of two independent variables: the *openess* of virtual environments and task characteristics, differing as to the usefulness and difficulty, that after the selection of learning scenarios, will analyze producing design principles and improvement of the implemented solutions. The study results will allow us to characterize and evaluate the emotional experience of the teaching-learning process through the virtual discourses/ self-reporting of learners and teachers involved, allowing the description of emotions and self-regulatory strategies as well as the detection of facilitating factors / constraining of a real deepening of meanings. The data collection involves the application questionnaire and conducting semi-structured interviews and an analysis of the interactions in the different virtual environments (cases).
Keywords: Online Emotions, Virtual Learning Environments, Emotional involvement, social and cognitive

1. Introdução

O problema da investigação situa-se na clarificação das emoções sentidas na aprendizagem online em vários ambientes de aprendizagem e pretende contribuir para a compreensão, e inovação e sustentabilidade de praticas pedagógicas de bem-estar de professores e estudantes, na Educação a Distância no Ensino Superior.

A metodologia escolhida reflete um cuidado na observação e análise do fenómeno emocional, caracterizado por dinâmicas que vão emergindo na aprendizagem online, nem sempre fáceis de identificar e que apesar da sua especificidade, não parecem ser muito diferentes, das ocorridas face-a-face, afetando o processo de aquisição de conhecimentos e os resultados académicos (Artino, (2012) quer em modelos presenciais (Lagarto, 2014) quer em modelos totalmente online (Morgado, 2003; Pereira et al, 2007). Isto é, os contextos educacionais são imbuídos emocionalmente, através da ligação da dinâmica emocional e do trabalho académico. Por exemplo, a satisfação, preocupação e frustração sentidas pelo aprendente, podem influenciar a motivação, o esforço e as suas estratégias de estudo (Pereira et al, 2007) constituindo um conhecimento importante para o design instrucional dos cursos. Digamos, que dependendo dos objetivos dos estudantes e da natureza da atividade online, o aprendente pode vivenciar emoções positivas/negativas, que parasitam, ou não, a sua performance.

Através deste mecanismo, as emoções podem influenciar o envolvimento do estudante na atividade, a sua motivação para enfrentar dificuldades e continuar na tarefa e no caso das discussões online, a participação, quando esta começa a ficar "contenciosa".

Assim, questões relacionadas com o processo emocional, são cruciais para melhorar o conhecimento do efeito das emoções de realização em ambientes virtuais de aprendizagem online como, por exemplo, como surgem as emoções online? Como são reguladas? O que as precede? Como se relacionam com os resultados comportamentais, motivacionais e de realização?

2. Enquadramento conceptual

Vários investigadores entre os quais referimos Pekrun (2005;2006 e 2007), Efklides (2005;2006), Linnenbrink-Garcia e Pekrun (2011) foram importantes na demonstração da emergência do estudo das emoções nos ambientes virtuais online. Sansone et al. (2012), Marchand & Gutierrez (2012), Tempelaar et al. (2012), Artino, Anthony & Kenneth, J. (2012) Lehma et al (2012), Regan et al (2012) Risquez, Angelica, Sanchez-Garcia & Marife (2012) entre outros, continuaram o esclarecimento desta temática, em investigações com diferentes quadros teóricos e metodológicos. Naturalmente, muito há ainda a conhecer para a sua caracterização em diferentes contextos online e nas perspetivas do estudante e professor.

Com o objetivo de contextualizar e definir as questões de investigação, serão descritos alguns estudos que se relacionam com a investigação em causa.

Rebollo Catalán et al. (2008) analisaram o bem-estar motivacional e emocional na aprendizagem universitária online, responsável pela adesão ou abandono a este tipo de aprendizagem. Assim, identificaram o nível de bem-estar/mal-estar emocional nesses estudantes, averiguando da qualidade e intensidade das emoções positivas e negativas sentidas, bem como padrões de associação entre elas e analisaram os discursos virtuais dos estudantes e professores em função da interação e dinâmica emocional. Utilizando um desenho descritivo por aplicação dum questionário, numa metodologia mista (quantitativa e qualitativa), conheceram as emoções e condicionantes da aplicação dum modelo pedagógico em 59 estudantes (47,4% repetentes, 44,06% bacharéis e 8,4% em complemento de formação). Estes estudantes frequentavam um curso b-learning de Pedagogia no Moodle, (com ferramentas de construção colaborativa), em 3 unidades mensais, desenhadas para uma aprendizagem cognitiva, pratica e colaborativa/comunicacional assente em 3 fóruns de discussão. As mensagens foram codificadas por uma análise discursiva. As informações do questionário de valoração emocional aplicado no final foram analisadas estatisticamente e as da entrevista grupal, no fim da formação, foram tratadas por análise de conteúdo.

Os resultados evidenciaram um bem-estar emocional, (emoções positivas com valores mais elevados: média 1,3 contra 0,7 das negativas) caracterizado, sobretudo, pelo experienciar de orientação, alívio e otimismo. As emoções negativas, sentidas mais ocasionalmente, eram encabeçadas pela desorientação e tensão/preocupação. Num tratamento estatístico mais aprofundado apareceram as emoções positivas correlacionadas no geral, com o poder (o orgulho, o reconhecimento e a alegria tinham valores mais elevados) que também se ligava à culpa, (única emoção negativa). Esta por sua vez relacionava-se com outras emoções negativas. Os discursos emocionais dos fóruns de discussão, foram categorizadas pelo tipo de emoção associado, modo de interação e agente.

Estes autores observaram maior variedade e presença de emoções positivas e a consulta como interação mais frequente (seguida do seguimento e valoração). A expressão emocional foi analisada de acordo com a proposta de Etchevers, aparecendo esses códigos em 30% das mensagens: (51,6%)- repetição dos sinais de pontuação; (23,94%)-uso de maiúsculas e (10,64%) - emoticons. Relacionando as emoções com a interação, verificaram que a insegurança e preocupação apareciam associadas à consulta e uso de tecnologias. Por outro lado, a orientação estava ligada ao seguimento pelo professor e a comunicação à valoração e reflexão sobre o processo de aprendizagem, por emoções positivas do aluno, como estimulo, satisfação, entusiasmo e reconhecimento. As entrevistas grupais semiestruturadas aos participantes registaram emoções de expetativa de ódio e medo por experiências anteriores em aprendizagem online, em contraste com o entusiasmo, a satisfação e confiança da experiência deste estudo. A orientação apareceu como a emoção de apoio, (como em Barragan et al 2007, citado pelos autores), enquanto o alivio e o otimismo, representavam as emoções associadas ao processo de aprendizagem online por LMS. As emoções negativas mais descritas foram a preocupação e a desorientação-confusão.

Na mesma linha Runa & Miranda (2015) estudaram o estado emocional estudantes do 1º ano de licenciatura em regime de b-learning, duma escola do ensino superior portuguesa tendo partido das seguintes questões de investigação: - Como lidam em termos emocionais, os adultos/estudantes com o modelo de ensino em b- learning? Como falam das suas emoções á medida que se vão tornando, também estudantes online? Que emoções e sentimentos experienciam e manifestam ao longo da sua formação e em particular face às atividades online? Qual o seu papel? Como é que estas emoções mudam durante o percurso escolar? As autoras definiram 3 hipóteses: H1- Há uma relação entre o modelo de ensino em b-learning e os estados emocionais dos sujeitos ao longo do tempo; H2 - Há uma relação entre o modelo de ensino em b-learning e a perceção da autonomia na aprendizagem online por parte dos sujeitos ao longo do tempo; H3 - Há uma relação entre o modelo de ensino em b-learning e o sentimento de satisfação com a vida por parte dos sujeitos ao longo do tempo. Recorrendo a uma metodologia mista, as autoras combinaram dados quantitativos e qualitativos recolhidos em 3 momentos: pré-teste (antes das aulas), pós teste 1 (final do 1º semestre), pós-teste

2 (final do ano letivo). Realizaram também entrevistas de grupo (focus group): 2ª semana de aulas; após o fim do 1º semestre e a última, no final do ano. As escalas de bem-estar emocional foram aplicadas no fim do 1º e do 2ºsemestres. Os instrumentos de recolha de dados aplicados tinham sido anteriormente validados para a população portuguesa, para controlar a qualidade dos mesmos, tendo sido empregues as Escalas de Satisfação com a vida de Diener et al (1985), versão portuguesa de Neto (2008), o Inventário de Estados Afetivos Reduzido de Moreira e Gamboa (2010), a Autonomia na Aprendizagem de Santos e Faria (2007) e finalmente a escala de Bem-estar/Mal-estar emocional de Rebollo et al (2008).

As autoras confirmaram as hipóteses, havendo uma relação ao longo do ano entre o modelo de ensino, o bem-estar emocional, a perceção da autonomia na aprendizagem online e a satisfação com a vida e concluíram que de um modo geral, os sujeitos lidaram positivamente com o modelo de ensino, apresentando uma vivência maior de emoções positivas, mesmo nas disciplinas que gostavam menos. As emoções positivas e negativas estavam associadas e mudaram face ao tipo de atividades/interação online e em relação ao tipo de apoio sentido por parte dos professores, que reforçava a motivação, segurança e tranquilidade. Nas emoções positivas prevaleceram: otimismo, satisfação, entusiasmo, competência, tranquilidade e confiança. O sentimento de bem-estar geral, muito dependente do empenho por seu lado também ligado ao apoio dos professores, resultava da avaliação positiva das suas vidas. As emoções positivas também apareceram associadas às atividades colaborativas como os fóruns de debate e ao grau de autonomia, mas que não dispensava o apoio dos professores. Esta emotividade positiva reforçava a motivação e os desempenhos académicos. Em relação às emoções negativas, apareceram no inicio do ano ligadas ao processo de familiarização com o regime de ensino em b-learning, como a insegurança; a desorientação e a insatisfação foi sentida ainda em relação a deficiências na organização das aulas e problemas na comunicação com alguns professores. A tensão/ preocupação e o stress/cansaço surgiram pela dificuldade na gestão do tempo face a um elevado numero de tarefas marcadas. A componente presencial ajudou a lidar com estas emoções, podendo os estudantes falar entre si e com o professor face a face do que se passava, gerindo os estados emocionais. Nos discursos virtuais, analisados pelo conteúdo das interações escritas entre estudantes entre si e com os professores, pelo tipo de códigos e regras de escrita utilizadas, complementando a expressão das suas emoções num ambiente virtual, observaram-se diferenças entre géneros: os homens recorriam à linguagem figurada e as mulheres ás maiúsculas, repetição de sinais de pontuação e emoticons para expressar preocupação, ansiedade ou agradecimento, mostrando-se ser mais desinibidas na expressão emocional..

Uma outra linha de investigação é a de Rebollo Catalán et al. (2014) que desenvolveram estudos sobre as emoções dos estudantes num curso em regime b-Learning, em diferentes atividades de aprendizagem virtual, suportada por uma plataforma de eLearning. Este estudo baseou-se na medição

das emoções de bem-estar e mal-estar, através dum questionário e das atitudes face às tarefas, por um diferencial semântico que tinha como objetivo geral, conhecer as emoções experimentadas em tarefas mediadas por computador, através da descrição dessas emoções, do conhecimento da atitude em relação à tarefa e da diferença emocional experienciada, em função da natureza da tarefa, do interesse e da dificuldade na matéria estudada. Foi utilizado um design comparativo-causal, para testar a hipótese da existência de diferenças significativas nas emoções, em função daquelas variáveis, o que permitiu observar os seus efeitos emocionais nas atividades e a sua relação com estado emocionais, que fomentavam a aprendizagem autónoma.

Os resultados mostraram a existência de diferenças significativas, comprovando-se a hipótese. As emoções positivas foram as mais referidas, em ambas as tarefas, particularmente, o alívio a satisfação e o orgulho. A tarefa 1 era mais entusiasmante, mas também originava mais emoções negativas, sobretudo o stress, a preocupação e irritação, enquanto a tarefa 2 suscitava mais confiança/segurança e stress e preocupação. Em relação à atitude a 1ª tarefa era considerada útil, completa, proveitosa e adequada enquanto a segunda era completa e adequada, fácil e organizada. Também foi verificada a existência de diferenças na experiência emocional em função da tarefa, do interesse e dificuldade na matéria.

Estes resultados foram semelhantes aos encontrados em estudos prévios como Pekrun, Goetz, Tiz Y Perry (2002), Rebollo, Garcia Pérez, Barragàn, Buzón Y Veja,(2008), Guedes y Mutti (2010) e Jarvis (2006) e Wwosnita y Volet (2005) entre outros, bem como,no estudo realizado por Neves e Morgado (2015). Isto parece indicar que a coexistência de estados afetivos positivos de motivação (entusiasmo e orgulho) e estados de ansiedade (preocupação, stress) pode ser favorável à aprendizagem, pelo despertar do desejo de aprender e pela ativação da curiosidade. Também a ansiedade e preocupação mais ligadas a uma aprendizagem concetual e reflexiva parece ser um contexto mais desafiador. Por outro lado, a perceção acerca das tarefas, o interesse e a dificuldade condiciona a experiencia emocional. O estudante que a perceciona como mais útil, completa, eficaz, organizável e fazível sente mais orgulho, satisfação e entusiasmo e menor stress e irritação. Ao invés, quem sente as tarefas como mais aborrecidas, difíceis, abstratas e desproporcionadas, expressa mais emoções negativas. Quanto maior é o interesse, maior o orgulho e entusiasmo e menor o enfado na tarefa concetual e reflexiva. Quanto mais difícil é percecionada a tarefa, maior orgulho e alivio é sentido, mas também maior insegurança e preocupação.

O desequilíbrio cognitivo gerado por impasses ou obstáculos, advindos do confronto com material de dificuldade acrescentada ou resolução de problemas, pode criar emoções ligadas à aprendizagem como a confusão, frustração, tédio, envolvimento, curiosidade, ansiedade, prazer e surpresa. Isto resulta num caminho que vai conduzir à reequilibração ou à desistência da tarefa. Também Graesser e D´Melo (2012) conduziram uma investigação em ambientes de aprendizagem computorizados,

com agentes pedagógicos como o AutoTutor e Operation ARIES que suportavam a aprendizagem, permitindo o detetar de emoções no aprendente, o que levava a uma adaptação personalizada das respostas e a um consequente aumento da motivação e melhor aprendizagem.

No caso de ambientes virtuais abertos, como é o caso dos OERs e MOOCs, Cheng (2014) observou a *affordance* emocional num MOOC, analisando as mensagens num fórum de discussão com uma abordagem etnográfica, focada nas emoções de não realização (não ligadas diretamente a atividades ou a resultados). Assim, foram identificados dois tipos particulares de emoções: altruísta, (aparece na comunidade, como eventual forma de compensação pela intervenção mínima do professor) e ressonância emocional intergeracional (pela gestão da diversidade etária). A altruísta era expressa em emoções fortes viradas para a ajuda do outro, por entusiasmo em assumir a função de "*community teaching assistant*", papel que emergiu nesta comunidade MOOC. Era um participante que assumia a responsabilidade extra de administrar e moderar o fórum, pela gratificação de ajudar os outros a construir um conhecimento maior (à,semelhança do postulado do modelo de Salmon, 2002). Pela análise discursiva dos fóruns, os autores verificaram que o comportamento altruísta se ia construindo, passando dum ato individual a uma norma de grupo, originando uma produção emotiva de conhecimento, assente na confiança mutua e reciprocidade. A ressonância emocional interageracional ao corresponder à dinâmica emocional criada pela diversidade de idades, ao reconhecimento de diferentes práticas entre as gerações e à partilha de diferentes saberes, promoveu um desafio cognitivo e de design pedagógico. Para além destas emoções particulares, os resultados mostraram existir modalidades visuais no texto, que imitavam as expressões faciais ou vocais do presencial. Observaram-se emoções positivas e negativas no geral, ao mesmo tempo que eram controladas as emoções negativas extremas. Concluindo, no MOOC a dinâmica emocional parece ligada à colaboração na comunidade e era constituída por estados mais salientes, mais verbais e mais públicos, mais partilhados e distribuídos. Pode afirmar-se, que o que suporta o valor da compreensão da *affordance emocional* é o conhecimento e a emoção criados pela comunidade.

Este conhecimento leva a supor a existência de alguma especificidade emocional nos vários contextos, conforme a conceção da "abertura" da aprendizagem, o que nos leva a interrogar da pertinência dum estudo multicasos, que inclua modelos mistos e mais abertos e não só cenários fechados como as LMS.

O mundo mudou. A internet ajudou a intensificar a diversidade de contextos culturais, sociais, institucionais, que pressionam naturalmente uma mudança na transformação pedagógica. Se a evolução dos media está ligada à mudança tecnológica e social, forçando a emergência de uma sociedade em rede, (por redes sociais e organizacionais), o seu poder e cariz na educação de massas não pode ser ignorada. Segundo Costa e Morgado (2014; 2015) há duas tendências internacionais da Educação a Distância e Elearning: a emergência e consolidação de processos de aprendizagem

colaborativa em rede e disseminação do uso de modelos mistos, conjugando plataformas dos LMS aos MOOCs. Têm sido feitas experiências neste âmbito, no sentido de se perceber a dinâmica desta integração. Como refere Morgado, (2011; 2014) têm sido aplicadas ferramentas e serviços como o *Facebook*®, Microblogging e várias redes sociais, mobile learning, gamification da aprendizagem, bem como blogs, wikis e *Second Life*® entre outros, na realização e publicação de trabalhos dos estudantes, num esforço de mudança para a classe em rede.

3. Questões e objetivos da investigação

À presente investigação presidem as seguintes questões, que serão operacionalizadas para o seu estudo em ambientes virtuais de aprendizagem mais "fechados", de "média" abertura como plataformas que incluem redes sociais e ambientes "abertos" como os MOOCS:

- Como se carateriza o bem-estar emocional dos estudantes e professores, em ambientes de aprendizagem, que variam na conceção da abertura na mesma, em tarefas que divergem na utilidade e dificuldade? - Como é que estudantes e professores regulam as emoções de realização, em tarefas que divergem na utilidade e dificuldade, em ambientes virtuais de aprendizagem que variam na conceção da abertura na mesma? - Como se carateriza o envolvimento cognitivo dos estudantes, em ambientes de aprendizagem, que variam na conceção da abertura na mesma, em tarefas que divergem na utilidade e dificuldade? - Qual a relação entre o bem-estar emocional e o envolvimento cognitivo em ambientes virtuais que variam na conceção da abertura na mesma, em tarefas que divergem na utilidade e dificuldade? - Quais os fatores emocionais facilitadores e constrangedores ao aprofundamento de significados, em ambientes virtuais de aprendizagem que variam na conceção da abertura na mesma e em tarefas que divergem na utilidade e dificuldade?

Como objetivos da investigação foram definidos os seguintes objetivos gerais: - Identificar novas tendências das boas práticas pedagógicas na educação a distância no ensino superior; - Analisar o nível de bem-estar/mal-estar emocional nos estudantes universitários online, através do conhecimento das emoções positivas e negativas experimentadas em tarefas mediadas em ambientes virtuais de aprendizagem, que permitem uma abertura diferente na mesma.

4. Metodologia

O estudo empírico tem por base o desenvolvimento de cenários através da Design-Based Research (DBR) num estudo multicasos e integra-se num projeto de investigação *Online Education and Web*

Social do *Laboratório de Educação a Distância e Elearning* (LE@D) Universidade Aberta[1].

A opção pelo *Design-Based-Research* recai no carater iterativo e intervencionista desta abordagem, que permite um design flexível em constante revisão/adaptação pelos participantes em interação, naturalista, com uma vertente ao mesmo tempo exógena, materiais e estratégias idealizados e endógena, estratégias e materiais já existentes ou criados pelos participantes. Isto é, a DBR parece-nos ser a metodologia mais adaptável ao estudo, pelas suas caraterísticas e por não se pretender o controlo de variáveis ou testagem de hipóteses, mas a caracterização de toda a complexidade do design na prática, estreitando o hiato entre teoria e pratica e proporcionando o conhecimento de estratégias pedagógicas inovadoras. Por outro lado, revela-se pertinente no caso dos contextos de inovação em educação, na medida em que tenta ir de encontro às necessidades dos participantes, através da coevolução da intervenção, com o objetivo da viabilidade de teorias de explicação e capacidade de mudanças, mais do que o testar da veracidade dos fenómenos.

O estudo multicasos possibilita-nos, segundo Ponte (1994) uma compreensão mais detalhada e aprofundada (o como e os porquês) duma entidade bem definida, como é o caso da situação concreta e complexa da aprendizagem em diversos ambientes virtuais. Como se pretende aprofundar o conhecimento da dinâmica emocional e da sua regulação na aprendizagem online, bem como, observar a relação com o envolvimento cognitivo e desempenho académico, para saber o que sentem os estudantes e os professores e como interagem, como otimizam as emoções positivas (entusiasmo, prazer…) e reduzem os efeitos das negativas (frustração, angustia, ansiedade, confusão…) no (in) sucesso da aprendizagem auto - regulada, o estudo multicasos de carater mais exploratório e descritivo, parece ser a metodologia adequada. Desta forma, torna-se possível a recolha sistemática de informações sobre esse grupo, o conhecimento das suas relações psico-sociais, em contexto real, com a máxima validade ecológica, alcançando-se uma maior abrangência no conhecimento do nosso objeto de estudo.

Como em qualquer opção metodológica é fundamental averiguar da validade e fiabilidade dos constructos. A validade interna pode ser controlada, pela triangulação, usando-se para tal mais do que um investigador, mais do que uma fonte de dados, e/ou vários métodos diferentes. Por outro lado, parece ser também uma mais-valia a verificação da veracidade dos dados recolhidos e sua interpretação, bem como, uma observação longa/ repetida do fenómeno estudado e a própria discussão entre os vários investigadores. Quanto à fiabilidade/confiabilidade, no sentido da replicação do estudo, podendo outro investigador obter, em principio, os mesmos resultados (utilizando os

1 O LE@D | Laboratório de Educação a Distância e eLearning é o único centro de investigação em Portugal reconhecido pela FCT dedicado à problemática da Educação a Distância, Elearning.

mesmos procedimentos), ela é assegurada por uma descrição rigorosa e exaustiva do que foi feito.

Com esta linha metodológica, a investigação desenrolar-se-á em dois tempos: 1- Seleção e implementação dos cenários de aprendizagem; 2- Análise dos casos: caso1) Ambiente fechado- LMS; caso 2) Ambiente Médio – LMS e Twitter e caso 3) Ambiente aberto – MOOC.

Enquadrada por uma revisão bibliográfica diversificada segue a linha dos trabalhos de Rebollo et al (2008, 2014) e Runa e Miranda (2015). Para a delineação das questões de investigação, optou-se por seguir as recomendações de Artino (2012). Também para a implementação da DBR seguir-se-ão os princípios da teoria de controlo-valor de Pekrun (2005,2006) e seu questionário sobre as emoções de realização, o modelo de regulação emocional de Gross (1997,2007) , as emoções na aprendizagem complexa de Grasser e D' Melo (2012) e os trabalhos de Cheng (2014) sobre a affordance emocional nos MOOCs.

Este estudo pretende efetuar o "levantamento do véu" sobre as dinâmicas emocionais e seu controlo, para otimização da qualidade de aprendizagem, não pretendendo ser de índole comparativa dos diferentes cenários de aprendizagem online. Neste sentido corresponderá ao seu objetivo primordial, se se conseguir uma imagem mais nítida do processo de ensino-aprendizagem em contextos diferentes, contribuindo com a análise e interpretação como meras hipóteses para trabalhos futuros. Dando mais importância ao como se mostram as emoções de realização e às suas consequências, ou seja valorizando o durante e o após, para ir intervindo nas dinâmicas e controlar o mal estar, que pode levar á desistência, opta-se pelos seguintes momentos de avaliação: durante as atividades efetuar-se-á a condução da interação pela análise dos dispositivos de comunicação (fóruns LMS, o Twitter e MOOC) e aplicando o questionário e entrevistas logo no final das mesmas, controlando o efeito da memória.

A amostra a utilizar na presente investigação será composta por professores/tutores/facilitadores e estudantes universitários (licenciatura/mestrado e MOOC) para o design de três cenários diferentes: a) ambiente fechado (LMS) b) ambiente médio (LMS mais redes sociais) c) ambiente aberto (MOOC). Pretende-se estudar um grupo entre 80-150 participantes, que corresponde a 4 turmas e 2 coortes dum MOOC, para ser possível estudar o fenómeno nos diferentes contextos, em situação de tarefa que diverge na utilidade e dificuldade.

Para tal utilizar-se-á uma combinação de procedimentos e instrumentos, que passo a citar. Se é muito importante o inicio da metodologia selecionada DBR, dando lugar à criação de cenários (design de contextos e tarefas - fase 2 da investigação) a aplicação de procedimentos que ajudam nas etapas a seguir (os ciclos iterativos de testes e refinamento de soluções na pratica, para uma reflexão / produção de princípios de design melhorando soluções de implementação) são fundamentais. Assim, é capital a observação flutuante para tratamento da informação/comunicação ao longo das

atividades de aprendizagem, recolhendo não só as impressões dos professores, mas também o que os estudantes vão produzindo na fase iterativa. Para objetivar este caminho, a escolha de indicadores desde o inicio, parece-nos ser oportuna, nomeadamente: dimensão emocional, cognitiva/interativa e atitude face à tarefa (dificuldade e interesse).Na dimensão emocional, uma análise discursiva, das mensagens nos fóruns de discussão (ou outro dispositivo de comunicação), dos vários cenários, operacionalizada por uma análise de conteúdo, auxiliada com software do *Learning Analytics*, ajudará o fazer emergir os conceitos que transparecem um valor emocional, com o conhecimento dos seus antecedentes e comportamentos consequentes, bem como, a" rede emocional do grupo, rede". Por outro lado, a dinâmica cognitiva da construção do conhecimento, como medida da qualidade da aprendizagem, poderá ser viabilizada pela utilização da grelha de Gunawardena et al. (1997) e da dinâmica metacognitiva e afeto pela metodologia de Efklides (2006). Para a dimensão social, uma análise reticular das interações comunicativas ocorridas, tentando conhecer os padrões das relações socio-emocionais entre os estudantes entre si e professores, no sentido de se perceber se estamos perante uma comunidade de aprendizagem bem estabelecida e como ela é regulada afetivamente, é o procedimento mais adaptado. O conhecimento mais pormenorizado da dinâmica emocional beneficiará com a aplicação no final da unidade curricular, de um questionário e entrevistas semiestruturadas grupais a estudantes e professores.

Concretizando, a recolha de dados do estudo em curso passará por uma análise documental, por dois codificadores, aproveitando o registo das mensagens escritas em fóruns, ou noutros dispositivos de comunicação, bem como, no registo sociométrico das dinâmicas nos grupos e redes sociais, permitindo ir aferindo e intervindo nos padrões encontrados de interação. Para tornar mais nítida a imagem que formos tendo ao longo das atividades, aplicar-se-á um questionário logo no fim das mesmas a estudantes e professores. A bateria dos instrumentos de recolha de dados termina com a realização de entrevistas semi-estruturadas em grupo, baseadas no auto-relato dos estudantes e professores, para conhecimento das suas experiências emocionais, crenças e atitudes, que foram tendo ao longo e no final das atividades de aprendizagem. A recolha de dados será auxiliada pela *Learning Analytics*, software para análise de conteúdo (Cohere, NETDRAW)

O design da investigação implicará a adaptação de alguns instrumentos de codificação de dados na análise de conteúdo e documental, como a grelha de Gunawardena de 1997 (para redefinição de algumas operações cognitivas nas fases do modelo) e a de afeto Efklides (2006) ou das categorias de expressão linguística emocional de Etchevers (2006). A dificuldade acrescida na dimensão emocional, para encontrar a expressão das emoções sem as pistas presenciais como nas expressões faciais categorizadas por Ekman, ou nas modelações de voz, entre outras, será reduzia pelo cruzamento com o questionário e entrevistas referidos. Os dados quantitativos que estes nos podem trazer,

são fundamentais para uma maior objetividade. A aplicação de software de apoio também auxilia, tentando que a análise de conteúdo se aproxime da sistematização e eventual quantificação, para ser o mais fiel possível, com é suposto para a validade do estudo.

O questionário que se encontra em fase final de elaboração é composto por 4 partes: 1) Perceção das interações no ambiente online 2) Emoções sentidas na realização da tarefa A (reflexiva) e B (instrumental) (adaptação da escala de Rebollo et al (2008 e 2014) enformada na teoria de controlo-valor de Pekrun. 3) Adequação da tarefa A (reflexiva) e B (instrumental)– (diferencial semântico de Rebollo et al (2014); 4) Regulação emocional – Estratégias utilizadas para melhorar as emoções negativas, numa situação de aprendizagem online (inspirado no modelo de regulação emocional de Gross (2007). A sua construção baseou-se no encontro das escalas de bem-estar/ mal-estar de Rebollo et al de 2008 e 2014, com a teoria de controlo-valor de Pekrun e o modelo de regulação emocional de Gross, constructos selecionados por serem os mais validados e de cariz mas cientifico (nomeadamente o 1º pelo espirito da sua construção, baseado em amplo suporte como o MSCEIT de inteligência emocional de Salovey e Mayer, escala essa validada para a população portuguesa por Runa & Miranda (2015). Relativamente às entrevistas semiestruturadas a aplicar encontram-se em desenvolvimento. Considera-se que a sua concretização dependerá das dinâmicas encontradas na análise de conteúdo dos dispositivos de comunicação e quem sabe, da sua iluminação pelo questionário.

Por outro lado, para conhecer o nível cognitivo das mensagens será efetuada uma análise de conteúdo através duma metodologia cuidada e já testada (grelha de Gunawardena, lowe e Anderson, 1997) que categoriza a esfera cognitiva em 5 fases, da partilha e comparação de informação, à aplicação do conhecimento novo. Os resultados serão tratados em termos estatísticos, utilizando-se o SPSS e apresentados em barras de codificação e gráficos, que nos permitem visualizar as características das diversas fases cognitivas. Far-se-á uma análise da co--construção do conhecimento nos diferentes fóruns das duas tarefas, divergindo na utilidade e interesse, uma de carater reflexivo e outra de foro instrumental (Exemplo da 1ª- debate e reflexão dum tema proposto e a 2ª – a procura de recursos, serviços de busca de informação). Assim, distribuir-se-á as mensagens pelas fases do modelo acima referido, numa tabela e gráficos por fórum, seguida de uma análise da distribuição de categorias cognitivas por grupos. Se possível, no final comparar-se- á com outros estudos. Para a dimensão social por análise reticular ARS, far-se-á um registo em matrizes e calculo do indicador densidade de rede, escolhendo-se como unidade de análise, as relações entre pares e professor. Será aplicado software de apoio como a UNICET e NETDRAW.A análise da dimensão discursiva emocional passará por um estudo estatístico da frequência e análise fenomenológica das emoções, na linha de Etchevers (2005;2006), nomeadamente, codificando as mensagens por códigos que nos permita aferir a expressão nos signos linguísticos, como a repetição de pontuação, uso de onomatopeias, emoticons,

maiúsculas, entre outras tonalidades afetivas do texto escrito. Por último, a análise das emoções e estratégias de regulação emocional, recolhidos por questionário e entrevistas aos professores e estudantes, segue uma abordagem fenomenológica, para investigar qualitativamente de diversas formas a compreensão do fenómeno, o que envolve a identificação de termos-chave, a que se segue as categorias descritivas, dando origem a conceções. Pondera-se a utilização de software de apoio, para a análise de conteúdo das entrevistas e para aplicação dos questionários online. A análise estatística apoia-se no SPSS.

5. Conclusão

O estudo descrito é pioneiro em Portugal, nomeadamente no que se refere a dar a conhecer o que se passa a nível emocional em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem, que divergem na liberdade e controlo destes espaços de transformação e por tal, na "afluência" da emotividade e consequente interferência na aquisição de novas competências.

Através dum cuidadoso design de investigação, da aplicação de métodos qualitativos e quantitativos, da triangulação metodológica, objetiva-se perceber a dinâmica emocional e sua regulação e aferir da influência deste fator na qualidade da interação online, envolvimento cognitivo e co-construção do conhecimento, quando se cruzam várias plataformas (ou não).

Assim, pretende-se melhorar a inovação nas práticas pedagógicas em educação a distância e Elearning, aumentando o bem-estar emocional, confluindo espaços de aprendizagem formais e informais em ambientes híbridos, a caminho da classe em rede (Morgado, 2011).

Por outro lado, a reflexão sobre os resultados obtidos confrontados com experiências noutros países, permitirá o aferir das diferenças culturais e das semelhanças nas necessidades humanas do recriar das identidades, sem agorafobias ou claustrofobias, podendo otimizar a utilização dos recursos de qualquer espaço de aprendizagem.

Referencias

Artino, A. (2012). Emotions in online learning environements: Introdution to the especial issue. *The Internet and Higher Education*, Vol 15, 131-140.

Artino, A., Kenneth, J. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*. Vol 15, 170-175.

Cheng, J. . (2014). An exploratory study of emotional affordance of a mass ive open online course. *European Journal of Open Distance and Elearning*,vol 17. N1.

Costa, A., Morgado, L. (2014). Cenários de futuro na Educação a Distância e Elearning no ensino superior em Portugal. estudo exploratório. *Indagatio Didactica* Vol. 6 (1), 60

Efklides, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated, and dynamic. *Learning and Instruction*, 15, 377-380.

Efkiles, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?? *Educational Research Review*, 1, 3-14.

Etchevers, N. (2005). Donde estan las emociones en el ciberspacio? Analisis de la situation actual. *Revista Textos de la Cibersociedade*, 5

Etchevers, N. (2006). Los nuevos códigos de la comunicación emocional utilizados en internet. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* Vol. 7. Nº2. Diciembre.

Graesser, A., D'Mello, S. (2012). Emotions during the learning of difficult material. *Psychology of Learning and Motivation, 57*, 183-225.

Gross J.J. (1998)The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2, 3, 271-299

Gross, J., Munoz R. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2,151-164.

Gross J., Thompson (2007). Emotion Regulation: conceptual foundations. In Handbook of emotion regulation, 3-24.

Gunawardena, C., Lowe, C. & Anderson, T. (1998). Tranascript Analysis of Computer- Mediated Conferences as a Tool for Testing Constructivist and Social-Constructivist Learning Theories. *Proceedings of the annual conference on distance Teaching & Learning* 14th Madison, WI, August 5-7, 139-145.

Lagarto, J. (2015). Aprender com tecnologias digitais no ensino superior:um modelo de Elearning em contexto de sala de aula, Atas da Conferência Challenges 2015, Braga.

Lehman, B., D'Mello, S., Graesser, A. (2012). Confusion and complex learning during interactions with computer learning environments, *The Internet and Higher Education*. Vol 15,184-194.

Linnenbrink, L -G, Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (2011), 1–3.

Marchand & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *Internet and Higher Education*, 15(5),150-160.

Morgado, L. (2014). Microbloguing e aprendizagem ubíqua, Conferência TIC Educa, Lisboa

Morgado, L. (2011). Educating Educators with Social Media (Cutting-edge Technologies in Higher Education, Volume1, 135-152

Neves, A., Morgado, L. (2015). Emoção e experiência nos primeiros dias online: contributos para uma psicologia do estudante online, no prelo

O' Reilly, M. (2015). The influence of emotions, attitudes and perceptions on learning with Tecnology. Research, *Learning Tecnhology*. Vol. 23, 1-2

Pereira, A., Quintas, A., Morgado, L., Amate, L. & Bidarra, J. (2007). Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, Lisboa: Universidade Aberta.

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.

Pekrun, R., Goetz, R., P. Perry (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ): User's manual*. University of Munich, Department of Psychology, Munich, Germany

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. 18,315-341

Pekrun, R. et al (2007) The control-value theory of achievement emotions an integrative approach to emotions in education.

Ponte, J.P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Quadrante 3. (1) 3-18

Rebollo Catalan, Mª A., Garcia Perez, R., Barragan, R., Buzon O. Veja Caro, L. (2008). Las emociones en el aprendizage online. Relieve, v. 14, nº 1 p.1-23.

Rebollo Catalan, Mª A., Garcia Perez, R. , Buzon Garcia, O. Y Veja Caro, L. (2014) . Las emociones en el aprendizage universitário apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado.

Regan, K.y & Evmenova, A., Pam Baker, Marci Kinas Jerome, Vicky Spencer, Holly Lawson, and Terry Werner (2012). Experiences of instructors in online learning environments: Identifying and regulating emotions, *The Internet and Higher Education*. Vol 15, 204-212.

Risquez, A., Sanchez-Garcia, M. (2012) The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university, *The Internet and Higher Education*, Vol 15, 213-221.

Runa, I, Mirandam G.L. J.I. (2015). *Psicologia dos comportamentos online. 107-147* Lisboa. Relógio d água.

Sansone, C., Dustin Thoman, MacNamara, A. (2012). Regulating interest when learning online: Potential motivation and performance trade-offs. *The Internet and Higher Education*, Vol 15, 141-149.

Tempelaar, D., Niculescu,A., Rienties,B., Gijselaers,W., Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions, *The Internet and Higher Education*. Vol 15,161-169.

Wang, F., Hannafin, M, J. (2005). Design-based research and techonology-enhanced learning environments. *Eduactional Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação de adolescentes privados de liberdade

Candida de Souza[1], Daniele Nunes Henrique Silva [2]

[1]Universidade de Brasília (Brasil)

[2]Universidade de Brasília (Brasil)

didasouza@gmail.com, daninunes74@gmail.com

Resumo

Enquadramento conceptual: A Psicologia Histórico-Cultural, que tem como principal precursor o teórico russo Lev Vigotski, oferece grandes contribuições ao ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica, baseada no materialismo histórico-dialético. Partindo da visão de que o desenvolvimento humano é um processo histórico e cultural, guiado pelas relações sociais que os sujeitos estabelecem, essa vertente teórica tem muito a contribuir para a educação formal de adolescentes, especialmente em contextos específicos. No Brasil, os adolescentes que cometeram atos infracionais e foram sentenciados ao cumprimento de medidas socioeducativas possuem o acesso à educação formal enquanto estão privados de liberdade. **Objetivos:** Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar a educação formal ofertada a adolescentes em privação de liberdade no Distrito Federal, Brasil. **Metodologia:** Para tanto, foram realizadas pesquisas documentais acerca do projeto político pedagógico das escolas de duas unidades de internação do sistema socioeducativo, bem como visitas para observação participante em duas unidades de internação de adolescentes. **Resultados:** Diante dos dados coletados, compreendemos que a educação formal oferecida nesse espaço, que se assemelha a uma prisão, carece de uma perspectiva crítica que leve em consideração as particularidades do contexto no qual se dá o processo de ensino-aprendizagem no sistema socioeducativo. **Conclusão:** Compreendemos que, para a oferta de uma educação que seja, de fato, promotora de desenvolvimento e de mudanças de projetos de vida, faz-se necessário fomentar espaços que rompam com a lógica da educação bancária e que forneçam subsídios para a emancipação política dos adolescentes que estão em privação de liberdade.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural, Sistema Socioeducativo, Educação Formal, Privação de Liberdade.

Abstract

Conceptual framework: The Historical-Cultural Psychology, whose main precursor the russian theorist Lev Vygotsky, offers important contributions to the teaching and learning process from

a critical perspective, based on historical and dialectical materialism. Starting from the view that human development is a historical and cultural process, guided by the social relations that the individuals makes, this theoretical approach has much to contribute to the formal education of adolescents, especially in specific contexts. In Brazil, young people who have committed illegal acts and were sentenced to compliance with social and educational measures have access to formal education while they are deprived of freedom. **Objectives:** In this sense, the objective of this study was to analyze the formal education offered to adolescents in deprivation of liberty in the Federal District, Brazil. **Methodology:** For this, there were documentary research about the pedagogical political project of schools in two educational centers of deprivate of freedom of the childcare system, and visits to participant observation in two of this centers. **Results:** In view of the data collected, we understand that formal education offered in this space, that resembles a prison, lacks a critical perspective that takes into account the context of the particulars in which it gives the teaching-learning process in the socio-educational system. **Conclusion:** We understand that, for the provision of an education that is, in fact, promoting development and changes of life projects, it is necessary to promote spaces that break with the logic of banking education and providing subsidies for political emancipation adolescents who are deprived of liberty.
Keywords: Historical-Cultural Psychology, Socio-Educational System, formal education, Deprivation of Liberty.

1. Introdução

O sistema socioeducativo é a política de responsabilização de adolescentes que cometeram atos infracionais. A sua atual organização é posterior à Constituição Federal de 1988. Essa política possui o desafio de se diferenciar do sistema carcerário, dado o caráter pedagógico (aliado ao sancionatório) previsto em suas diretrizes, e considera os adolescentes como sujeitos de direitos, que possuem prioridade absoluta e são foco de proteção integral por parte do Estado, da família e da sociedade (Brasil, 1990).

Não obstante, existe uma contradição inerente ao sistema socioeducativo, especialmente, nas medidas de privação de liberdade: ao mesmo tempo em que ele se propõe a ser uma instância de socioeducação de adolescentes, constitui-se, também, como um instrumento de violação de direitos, a exemplo do direito à liberdade (Arantes, 2012).

Apresentamos, então, neste trabalho, uma proposta de análise da educação formal ofertada a adolescentes em privação de liberdade no Distrito Federal (DF), Brasil, a partir da perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Lev Vigotski. Trata-se do resultado de uma pesquisa de caráter

documental e empírico, numa perspectiva qualitativa. Em um primeiro momento, foram analisados os projetos político pedagógicos de duas escolas presentes em dois centros de internação do DF. Posteriormente a esta etapa, foram realizadas visitas às duas escolas, durante o período de quatro meses, a fim de realizar observação participante acerca da rotina escolar e das práticas adotadas na educação desses adolescentes. O registro das informações da imersão nas unidades foi feito através de diários de campo.

Nesse sentido, propomos a organização do texto de forma a, primeiramente, contextualizar o leitor acerca da realidade do sistema socioeducativo no Brasil, abordando como funciona a política, a partir de uma perspectiva crítica, bem como quem são os sujeitos que estão nela inseridos; em seguida, apresentamos informações a respeito dos aspectos político-pedagógicos que perpassam a escola presente em duas unidades de internação do DF e, por fim, fazemos uma análise desse modelo pedagógico com base nos pressupostos histórico-culturais, decorrentes da observação participante sobre o modo de funcionamento dessas duas unidades.

2. O sistema socioeducativo no Brasil

A legislação que determina os princípios e diretrizes para o atendimento socioeducativo no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Lei do SINASE (Lei nº 12.594/2012). Tais marcos normativos representam uma quebra de paradigmas às legislações anteriores à redemocratização brasileira, especialmente por seu viés garantista.

Se antes tínhamos uma preocupação jurídico-normativa apenas com a proteção da sociedade, na qual os adolescentes que cometessem algum delito ou fugissem da norma, estariam destinados à segregação social e a uma doutrina correcional-repressiva, com o advento dessas legislações (fruto de lutas de movimentos sociais e ativistas da área da infância e adolescência no final da década de 1990), observamos um deslocamento da preocupação estatal a esse público. Agora, a doutrina da proteção integral, da prioridade absoluta e da consideração de que esses sujeitos são pessoas em fase peculiar do desenvolvimento são os princípios que regem o atendimento socioeducativo.

Disso decorre uma busca pela garantia de direitos desses adolescentes, na qual a perspectiva pedagógica ocupa lugar central no processo de responsabilização daqueles que tenham cometido algum ato infracional (análogo a crime na tipificação penal para adultos). Assim, toda a estrutura do sistema socioeducativo deve ser pensada com vistas a garantir as condições necessárias para que o processo pedagógico tenha efeito na transformação das trajetórias de vida desses adolescentes.

Dessa forma, o sistema socioeducativo está estruturado a partir de dois grandes blocos de medidas socioeducativa: as medidas em meio aberto e as medidas em meio fechado. As primeiras, que não implicam privação/restrição da liberdade, nem retirada do adolescente do seu convívio familiar, são destinadas àqueles sujeitos que cometeram atos infracionais considerados mais leves, cujo acompanhamento se dá por meio de profissionais da Psicologia, Pedagogia e Serviço Social. Elas se subdividem em Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida, e implicam um acompanhamento por parte desses profissionais no que se refere ao acesso à saúde, educação, inserção laboral, dentre outras medidas consideradas benéficas para a mudança da postura infracional.

Já as medidas em meio fechado são destinadas àqueles adolescentes que cometeram atos infracionais considerados de maior potencial ofensivo. Elas são subdivididas em Semiliberdade e Privação de Liberdade. No primeiro caso, os adolescentes contam com a mesma equipe profissional e também com um espaço físico onde devem passar as noites, tendo a liberdade durante o dia de se ausentar do centro para fins de frequentar a escola ou o trabalho. Na segunda medida, foco do presente estudo, os adolescentes são colocados em unidades de internação e passam a estar em privação de liberdade. Essas unidades devem contar também com equipe multidisciplinar, com atividades profissionalizantes, esportivas, de cultura e lazer, e também de educação. De acordo com o previsto na lei do SINASE, cada unidade deve ter uma escola de educação formal em seu interior, com vistas a garantir o direito à educação e proporcionar as mudanças necessárias nos projetos de vida do adolescente.

No entanto, a realidade das unidades de internação no Brasil estão longe de apresentarem uma proposta pedagógica que logre tal êxito. Desde a infraestrutura inadequada, que muitas vezes se assemelha a uma prisão de adultos (com grades, cercas, portões metálicos, etc), até a estrutura disciplinar, aliada à carência no número ou falta de capacitação de profissionais, são alguns dos fatores que contribuem diretamente para o fracasso das medidas de privação de liberdade no Brasil.

2.1 Quem são os meninos do sistema

O atual perfil dos adolescentes que estão no sistema socioeducativo possui um recorte particular de classe e raça, de modo que, em sua maioria, são negros e provenientes de famílias e comunidades que possuem baixo poder aquisitivo e pouco acesso às políticas sociais em geral (CNMP, 2012). Ou seja, são sujeitos vulneráveis socialmente, em função da escassez de políticas públicas eficientes para atendê-los.

Em vez de fazer uma relação automática entre a baixa condição socioeconômica desses sujeitos e o cometimento de ato infracional, é preciso desmistificar essa associação imediata entre adolescência

pobre e violência. Conforme discute Adorno (2002), o problema não está na pobreza, mas na criminalização dos adolescentes pobres, isto é, na atenção privilegiada das agências de controle social e estatal contra as transgressões cometidas por esses sujeitos. De fato, a maioria dos jovens que cometem infrações e são apanhados pelo sistema é originária das classes pauperizadas, no entanto, a maior parte dos cidadãos dessas classes são submetidos a semelhantes privações socioeconômicas e, apesar de não entrarem na criminalidade, são vistos com o mesmo rótulo da periculosidade (Coimbra, 2005).

Assim, entende-se aqui como criminalização o conjunto de práticas sociais que possibilitam a condenação antecipada (simbolicamente ou não) desses adolescentes por características específicas que os mesmos possuem. Trata-se de um fenômeno que é produzido em um contexto peculiar e que está diretamente associado ao modelo da sociedade atual, de forma que acompanha todo o desenvolvimento desses adolescentes, mesmo antes de ingressarem no sistema socioeducativo e, provavelmente, continuará acompanhando quando eles forem egressos do sistema (Cruz, 2010).

As consequências da criminalização na vida desses sujeitos são sociais e, ao mesmo tempo, particulares, em razão das dinâmicas culturais que os circunscrevem, como a família, a escola ou outras instituições e a sociedade em geral. No que se refere ao âmbito escolar, interesse particular desse estudo, observa-se que os adolescentes que estão em cumprimento de medida de privação de liberdade apresentam maiores índices de evasão e distorção idade-série que aqueles em geral (CNMP, 2012).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2002) apresentou uma pesquisa que traz algumas questões interessantes sobre o processo de escolarização dos adolescentes em privação de liberdade: do total de adolescentes internados, somente 51% frequentavam a escola quando praticaram o delito ; 90% dos adolescentes não haviam concluído o Ensino Fundamental, apesar de se encontrarem na faixa etária de 16 a 18 anos, apresentando uma alta distorção idade-série; e o índice de analfabetismo apareceu com significativos 6%.

Dez anos mais tarde, o Conselho Nacional de Justiça realizou nova pesquisa acerca do perfil de escolarização de adolescentes e constatou que o índice de analfabetismo subiu para 8% e que 57% dos jovens não frequentavam a escola antes do cumprimento da medida, o que mostra um agravamento da situação escolar desse público. Além disso, os adolescentes pararam de estudar, em média, aos 14 anos e 58% deles só estudaram até a sexta série (CNJ, 2012). Essa evidente disparidade entre o desempenho escolar dos adolescentes privados de liberdade e a média da população em geral remete a alguns elementos que merecem atenção. Esse dado vincula-se à produção do fracasso e evasão escolar, que concorre para a segregação social desses sujeitos, gerando processos de exclusão social cada vez mais perversos.

A busca por explicações para o chamado fracasso escolar remonta às teorias eugênicas e ao higienismo e, mais tarde, às teorias da carência e da diferença cultural, nas quais se defendia que o baixo desempenho escolar estaria relacionado à falta de condições da família em promover, no desenvolvimento do adolescente, as habilidades que este precisaria para ter um bom rendimento. Essa concepção se assemelha com a noção do mito da periculosidade e da associação imediata entre pobreza e violência (Coimbra, 2005).

Da mesma forma como as condições materiais dos setores mais pauperizados da população subjazem o fundamento para a criminalização desses sujeitos, elas também acabam por servir como justificativa para a produção do fracasso escolar dos adolescentes. Percebemos que, a partir da dialética da meritocracia/culpabilização, perpetua-se a padronização de um modelo educacional acrítico, a-histórico e (re)produtor da segregação social.

Nesse sentido, parece-nos que a tríade pobreza-criminalização-fracasso escolar perpassa o desenvolvimento cultural desses adolescentes e se caracteriza enquanto um elemento co-constitutivo desses sujeitos, a partir da dinâmica das relações sociais que estes estabelecem.

Desta forma, no contexto institucional de privação de liberdade, as relações entre fracasso, evasão escolar e a criminalização de adolescentes não pode ser entendida deslocada de uma compreensão mais ampla do desenvolvimento cultural e histórico desses sujeitos. Na análise desse fenômeno, as questões relacionadas à classe social, aos processos ideológicos (portanto, semióticos) e ao desenvolvimento são interdependentes e merecem ser estudadas à luz de uma perspectiva teórica que conceba a dimensão social e histórica da constituição humana. Por isso, adotamos nesse estudo a abordagem da psicologia histórico-cultural.

3. A escola nas medidas de internação

O projeto político pedagógico consiste em um documento que busca organizar e facilitar as atividades pedagógicas, que pode mediar as discussões e ajudar na condução das atividades da escola, bem como contribuir na avaliação e monitoramento das ações realizadas (Veiga, 2002).

De acordo com Veiga (2002), nesse documento, devem constar as finalidades da escola (cultural, política, social e humanística), a estrutura organizacional (administrativa e pedagógica), o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

O projeto político-pedagógico deve funcionar como um guia para o desenvolvimento das atividades da escola, de forma que, no contexto específico das unidades de internação, espera-se que haja adequações a essa realidade atípica de uma escola formal voltada a adolescentes que estão em

privação de liberdade e que possuem o perfil descrito acima, levando em consideração os indicadores de distorção idade-série, evasão e fracasso escolar, marcadamente importantes nesse contexto.

Foram analisados os projetos político pedagógicos de duas unidades de internação do Distrito Federal, Brasil. De maneira geral, os dois projetos analisados contam com uma proposta pedagógica adaptada a essa realidade específica, apontando, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (modalidade de educação que ocasiona uma aceleração no cumprimento do currículo escolar) como uma modalidade prioritária para buscar diminuir os referidos índices de distorção.

Vale salientar que essa modalidade de educação é, via de regra, destinada a pessoas adultas, isto é, a partir dos dezoito anos, que possuem uma defasagem no que se refere à trajetória escolar. No entanto, no caso dos adolescentes em privação de liberdade, esta se apresenta como uma alternativa ao problema da distorção idade-série.

No entanto, compreendemos que, se trabalhada como única alternativa, pode não garantir a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Nessa modalidade de ensino, os conteúdos trabalhados em sala de aula ao longo de um ano são condensados em apenas seis meses e, a depender da condução das propostas educativas, isso pode sobrecarregar a quantidade de informações a serem trabalhadas em sala de aula e não deixar espaço à construção de uma proposta pedagógica que não seja somente centrada na transmissão de conteúdos.

Queremos defender que, mais além da busca pela redução de tais índices, se faz necessária uma proposta pedagógica que aponte para a formação humana e cidadã, e não somente forneça conteúdos técnicos, segregados e voltados para a inserção laboral. Temos aqui a compreensão de que a educação formal, ainda que esteja estruturada dentro de um modelo que segrega as áreas de conhecimento, ocupa um espaço privilegiado na formação humana.

No caso específico do sistema socioeducativo, é imperativo que essa faceta emancipadora da educação emerja de maneira ainda mais significativa, uma vez que as contradições inerentes ao próprio modelo de atendimento socioeducativo já se apresentam como uma barreira estrutural na condução de um caminho de transformação na vida dos adolescentes.

3.1 Entre o sancionatório e o pedagógico

A proposta socioeducativa apresenta, por si mesma, uma série de contradições. Temos, ao mesmo tempo, a ideia de responsabilização e de reconstrução dos valores na vida dos adolescentes. No caso das medidas de privação de liberdade, essa contradição se acirra ainda mais, à medida em que propõe uma perspectiva educativa e que visa garantir os direitos desses sujeitos mas, ao mesmo tempo, retira-lhes o direito à liberdade.

Não cabe defender aqui se o mérito da privação de liberdade é uma medida equivocada ou não. Nosso papel é analisar de que forma esse fato influencia na trajetória socioeducativa dos adolescentes. Assim, as consequências dessa contradição merecem ser olhadas com atenção, especialmente no que se refere à educação formal e às práticas escolares.

A educação formal é um direito constitucional que deve ser garantido a todas as crianças e adolescentes. Está prevista, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto em outras normativas infraconstitucionais, a obrigação do Estado, da família e da sociedade em garantir a esse público o acesso à educação.

No entanto, outra das contradições presentes no âmbito do sistema socioeducativo é o fato de que a educação desloca o seu significado durante o cumprimento da medida. Se, quando estão em liberdade, os adolescentes a têm enquanto um direito, no momento que entram no sistema socioeducativo, a frequência escolar e a participação na educação formal passam a ser uma obrigação, pois passam a fazer parte da sua responsabilização. Assim, no seu plano individual de atendimento, a frequência à escola consta como uma parte das atividades que têm que cumprir para que possam sair dali e ter sua liberdade de volta.

As consequências dessa contradição podem refletir diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno, uma vez que, para que este obtenha êxito na perspectiva de uma formação cidadã, faz-se necessária a participação ativa do adolescente, um engajamento, que pressupõe interesse em descobrir novos conhecimentos.

Não queremos dizer aqui que todos os alunos que estão fora do sistema socioeducativo vão à escola por livre e espontânea vontade, ou que estão sempre engajados. Não é disso que se trata. Sabemos que mesmo no ensino regular, problemas relacionados ao protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem são muitos. Sejam eles decorrentes do modelo hegemônico de educação bancária, seja pelas condições socioculturais dos mesmos, ou pelas limitações da proposta pedagógica de conseguir incutir o desejo a conhecer o novo, o fato é que essa é uma realidade que perpassa não só as escolas do sistema socioeducativo, mas as escolas em geral.

No entanto, no interior desse sistema, especialmente nas medidas de privação de liberdade, parece-nos que há um acirramento dessas contradições, que em nada contribui para a efetivação de uma educação que seja de fato libertadora.

Além dessas considerações, faz-se necessário abordar também alguns aspectos relevantes na rotina institucional das duas escolas visitadas, na qual as contradições seguem emergindo. Nas duas instituições, foi possível perceber uma forte predominância das práticas coercitivas em detrimento das educativas.

A tensão existente entre o sancionatório e o pedagógico parece encontrar uma relação desigual entre esses dois aspectos, nos quais as práticas de controle, vigília e punição tendem a se sobressair às práticas pedagógicas.

Alguns exemplos observados na imersão de campo são:

a) Presença de agentes da segurança na porta de cada sala de aula, durante todo o turno das aulas;

b) Interrupção de aulas para realização de revista individual nos adolescentes;

c) Supressão do direito ao intervalo no pátio da escola, devido a problemas anteriores de disputa entre adolescentes de dois módulos (onde estão os quartos em que vivem, no interior da mesma instituição) diferentes;

d) Cancelamento de aulas por vários dias (ou semanas) decorrente da falta de um contingente de agentes de segurança suficientemente adequado, de acordo com as normas da instituição;

e) Escolta diária dos adolescentes feita pelos agentes de segurança tanto na ida quanto na volta do módulo até a escola.

Esses são apenas alguns dos exemplos que demonstram que a prática de controle e disciplina é prioritária no que se refere à educação. Falando ainda de maneira mais ampla sobre o cotidiano das unidades de internação, observamos que essa primazia da coerção também aparece nos demais espaços de sociabilidade dos jovens, como nas atividades de profissionalização e nos momentos de lazer.

4. A escola possível: Contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural

A perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski (2000) se fundamenta numa concepção de humano que considera que este é fruto das relações sociais. Isso quer dizer que não possuímos uma consciência ou personalidade *a priori*, e que a forma como vivenciamos nossas experiências é o que constitui nossa singularidade, a partir de uma síntese complexa da significação dos elementos mediadores do meio.

De acordo com essa perspectiva, somos seres históricos e sociais, que transformamos e somos transformados pela sociedade. Disso decorre a importância essencial das experiências na formação da nossa subjetividade e do nosso comportamento. Nesse sentido, os diversos espaços de sociabilidade com os quais nos deparamos ao longo da vida possuem uma função primordial nesse processo. A

família, os amigos, a escola, a rua, são lócus ricos em elementos que passam a constituir a forma como atuamos no mundo. Desta forma, os processos de aprendizagem, a partir dos elementos do meio, são a via pela qual o desenvolvimento cultural é possibilitado.

Nessa direção, a escola possui um papel privilegiado na constituição dos sujeitos. Ao se propor uma instituição intencionalmente produtora de conhecimentos, e, mais ainda, ao ser um espaço que possibilita relações sociais entre pares, tem a capacidade de promover o desenvolvimento cultural de uma forma diferente do que ocorreria se os sujeitos não tivessem acesso a ela.

No entanto, o modelo de educação atual não está deslocado do modo de funcionamento da sociedade como um todo. Assim, apesar de no âmbito normativo haver uma predominância do discurso da educação enquanto potencial promotora da emancipação humana, existe um claro limite imposto pela sociabilidade capitalista.

Conforme discute Tonet (2012), o modelo de educação possui a tônica do seu desenvolvimento na reprodução do capital. Nesse sentido, a preparação para o trabalho se constitui como o seu principal fim. A preparação dos sujeitos para a vida social significa a preparação para uma vida baseada nesse modelo de sociedade.

Assim, a função social da escola é controversa: por um lado, constitui-se enquanto um local de mobilidade das trajetórias subjetivas e, portanto, com um *lócus* privilegiado na transformação dos sujeitos. Por outro lado, trata-se de uma instituição reforçadora dos valores mercantis e da lógica de manutenção do status quo. Essa contradição, inerente ao projeto educacional burguês, se perpetua particularmente no interior da escola, nas relações assimétricas que são travadas com o próprio conhecimento.

Historicamente, a educação formal tem servido para dois propósitos: o de transmissão de conhecimentos úteis à manutenção do capital e o de consolidação de um conjunto de valores e crenças que legitimam os interesses da classe dominante (Meszáros, 2008). Na atualidade, a escola é uma instituição constituinte de uma sociedade voltada para o mercado e que possui diversas contradições, perpetuadas inclusive pelo processo educacional que se desenvolve no seu interior. Para uma visão crítica e abrangente acerca da sua influência na sociedade, é preciso enxergá-la a partir desse contexto, não como algo descolado da realidade, mas sim a partir da concretude das relações sociais perpassadas pelo capital, que se materializam nas contradições dialéticas que constituem essas instituições.

Cruz (2010) aponta que há uma função seletiva e excludente na escola, que se manifesta de várias formas: nos conteúdos trabalhados, na metodologia, nas atividades e no processo avaliativo, nas regras disciplinares, etc. Além desse fator, a reprodução da individualização, por meio do chamado fracasso escolar, evidencia o foco no estudante, como se este fosse o único responsável por não corresponder às expectativas de uma sociedade normalizadora.

De acordo com Dazzani (2010), essa perspectiva do fracasso escolar indica um processo de exclusão, à medida que o sucesso ou o fracasso seriam decorrentes da inteligência, capacidade e aptidões de cada sujeito. Isto é, ter uma educação escolar voltada para o mercado contribui para o fortalecimento de uma noção ideológica que responsabiliza o adolescente pelo seu suposto fracasso e que mascara as relações sociais de exclusão que permeiam a relação desses indivíduos com o processo de escolarização (Frigotto, 2005).

Ao mesmo tempo, Frigotto (2010) refere que existe uma concepção e prática educacional em disputa. Conforme discute Patto (2003), ao se fazer uma leitura crítica a respeito da educação oferecida pelo Estado brasileiro, o que se observa, desde os primórdios, é que ela consiste em uma tentativa de controle dos conflitos de classe, por meio da educação formal. No entanto, ao mesmo tempo, ela também pode ser um importante instrumento de fortalecimento do papel revolucionário da educação, por meio da "socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas" (Duarte, 2013, p. 20).

Sobre esse aspecto, Cruz (2010) aborda que as contradições dialéticas emergentes na escola estão intrinsecamente ligadas com as contradições sociais e que ambos, adolescente e escola, modificam-se mutuamente. Com relação aos adolescentes que cometeram atos infracionais, observa-se que essa lógica de dominação se apresenta de maneira ainda mais perversa. A baixa quantidade de adolescentes na escola quando do cometimento do delito, a distorção idade-série e os índices de analfabetismo, aqui apresentados, são alguns dos exemplos que evidenciam que os processos de escolarização não estão descolados das experiências que os adolescentes vivenciam nas suas outras esferas de vida.

5. Considerações finais

Diante das reflexões aqui apresentadas acerca da educação de adolescentes em contexto de privação de liberdade, é imperativo repensar as práticas pedagógicas destas instituições. Se queremos construir uma sociedade na qual a educação consiga, de fato, cumprir o seu papel de promotora da emancipação e do desenvolvimento, faz-se mister a difusão de um modelo pedagógico que cumpra a função de transformar essa realidade.

Sabemos que os limites impostos pela sociabilidade do capital são estruturais, e que isso tem severas consequências na formação dos alunos, estejam eles em privação de liberdade ou não. A mudança radical desse modelo só seria possível com a superação da sociedade de classes, baseada na acumulação de capital. No entanto, existem alternativas possíveis que podem apontar nessa direção da transformação, ainda que de maneira incipiente.

No âmbito do sistema socioeducativo, o enfrentamento à supremacia dos aspectos sancionatórios em detrimento dos pedagógicos consiste em uma das possibilidades de caminhar rumo a esse objetivo. Para isso, é necessário que não só os profissionais que estão ali inseridos, mas também os gestores e legisladores, que fazem a política pública acontecer, se convençam dos danos que representam o modelo atual de educação nas unidades de internação.

Referencias

Adorno, S. (2002). Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias: Porto Alegre, 4*(8), 84-135.

Arantes, E. M. M. (2012). Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. *Psicologia Clínica, RJ, 24*(1), 45-56.

CNJ (2012). Panorama nacional. A execução das medidas socioeducativas de internação. *Programa justiça ao jovem.* Brasília: Conselho Nacional de Justiça.

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público (2013). *Relatório da infância e juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes.* Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público.

Coimbra, C. M. B. (2005). Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? *Jovenes – Revista de Estudios sobre Juventud, 9*(22), 338-355.

Cruz, A. V. H. (2010). *O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa.* Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão, 30*(2), 362-375.

Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, 24*(1), 19-29.

Frigotto, G. (2005). Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. *Ciência & Opinião, 2*(1/2), 15-28.

Frigotto, G. (2010). Educação contemporânea: disputa de concepções, práticas e caminhos. São Paulo, XXIV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE,11*(62), 15-28.

IPEA (2002). *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil.* Brasília: IPEA.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Lei nº 12. 594, de 18 de janeiro de 2012. (2012, 19 de janeiro). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Meszáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social.* (pp. 29-36). São Paulo: Cortez.

Tonet, I. (2012). *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács.

Veiga, I. P. A. (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.* 2ed. Campinas-SP: Papirus.

Vigotski, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Participação efetiva do aluno nos projetos para aprender com motivação

Effective participation in student projects for learning motivation

Analícia Bressane Lazaretti Froldi[1], Eliane Palermo Romano[2]

[1]*Escola Comunitária de Campinas (Brasil)*

[2]*Escola Comunitária de Campinas (Brasil)*

analicia0912@gmail.com, elianepromano@yahoo.com

Resumo

Dar um novo significado aos conteúdos escolares e formar cidadãos éticos e competentes para viver na sociedade é um dos grandes desafios na educação do século XXI. Buscar possibilidades que traduzam em motivação tanto o ensino quanto a aprendizagem, traz a opção de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar em Projetos de Classe. Ensinar o aluno a planejar ações na realização de um Projeto, contribuir com as fontes de estudo, criar sequências de ações na execução das propostas, exercitar-se na troca e diálogo com seus pares, estabelecer prioridades, analisar e avaliar os resultados em cada etapa do processo, pressupõe formar um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas. Essa concepção de ensino e aprendizagem evidencia a necessidade da coerência do docente frente ao seu planejamento, ao currículo, as estratégias utilizadas e a avaliação, redimensionando as ações necessárias no sentido de dar voz aos discentes nesse processo. É preciso que haja mudança de paradigma. O modo como os professores caracterizam o aprendizado pode exercer uma forte influência sobre a motivação dos alunos (Hargreaves, 2001). As conclusões apontam que o protagonismo discente na aprendizagem se relaciona com o exercício da cidadania. Os alunos aprendem a descobrir relações, interrogar-se sobre os significados das interpretações dos fatos e continuar aprendendo (Hernández,1998), atribuindo sentido ao conhecimento e à vida que o cerca, possibilitando aprendizagens motivadoras, assim como processos de mudanças no âmbito escolar.

Palavras-chave : Participação, Motivação, Projetos, Cidadania.

Abstract

Give new meaning to classroom content and form ethical and competent citizens to live in society is one of the great challenges in the 21st century education. Seek opportunities to translate into motivation both teaching and learning, brings the option of working the content in an interdisciplinary way in class projects. Teaching students to plan actions in carrying out a project to contribute to the sources of study, create sequences of actions in the implementation of the proposals, work out in the exchange and dialogue with their peers, prioritize, analyze and evaluate the results at each step of the process, involves forming an active individual who participates in intense and reflective way of classes. This conception of teaching and learning highlights the need of teaching with coherency against the planning, the curriculum, the strategies used and the assessment, scaling the necessary actions to give voice to students in the process. There is a need of paradigm shift. The way teachers characterizing the learn can exert a strong influence on the motivation of students (Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001). The findings indicate that the student protagonist role in the learning relates to the exercise of citizenship. Students learn to discover relationships, ask themselves about the meaning of the interpretations of the facts and continue learning (Hernández, 1998), giving meaning to knowledge and life around, allowing motivating learning, and change processes in schools.

Key-words: Participation, Motivation, Project, Citizenship.

1. Introdução: Olhares e crenças

O papel da escola e do currículo tem sido foco de pesquisas atuais, a escola do século XXI assume, cada vez mais, o papel de construção e preparo para a formação global das crianças. É preciso que ocorra a valorização de conteúdos e de estratégias que favoreçam a construção da aprendizagem . É necessário preparar os alunos para viverem numa sociedade globalizada, com acesso tecnológico, que busca a praticidade do tempo, mas também atenta e preocupada com os valores das relações interpessoais, da equidade social, da sustentabilidade do planeta e da ética. Busca-se um currículo e uma relação de ensino e aprendizagem que leve o aluno a constituir-se como um ser capaz de relacionar, argumentar, analisar, compreender e agir.

Há mais de 20 anos, somos profissionais da Escola Comunitária de Campinas, uma escola particular do interior estado de São Paulo, que tem como princípio, desde a sua formação, a importância da participação de alunos, pais e funcionários, na formação educativa e democrática das crianças e jovens, capacitando-os para tornarem-se cidadãos éticos, críticos e atuantes na sociedade.

Nossa prática atua em um contexto educativo privilegiado, que busca constantemente significar a educação das crianças e jovens do século XXI. Optamos por apresentar aqui, algumas estratégias e intervenções construídas ao longo dos anos, pautadas em observações que explicitam olhares em diferentes ângulos, o da docência e o da coordenação. Esses olhares se complementam e trazem a crença de que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola precisam ser tratados e entendidos como uma rede de relações que ganham um sentido na construção da cidadania e na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

> "Nosso futuro é, sem dúvida, um livro aberto. Pode vir a ser repleto de sustentáveis, de pessoas vivendo e trabalhando juntamente em comunidades diversificadas. Ou pode ser um futuro de divisão e desespero, no qual os bem-sucedidos são seduzidos por um mundo tecnológico glamoroso de consumismo superficial e opções de estilos de vida, enquanto os malsucedidos são condenados ao desemprego, ao subemprego, ou atividades pouco procuradas que oferecem poucas opções reais. A natureza de nosso futuro depende, em parte, de como preparamos a próxima geração que viverá para concretizá-lo."
> (Hargreaves, Earl,Ryan, 2001 trad., p.12)

Ao considerar os novos desafios da sociedade, nossa Escola traz como opção, há mais de 17 anos, o trabalho com Projetos de Classe no Ensino Fundamental I e desenvolve a ideia de conhecimento integrado, valorizando no currículo tanto a contribuição das diferentes Ciências, como a formação do Ser. Uma formação que aborda como princípio, a aprendizagem de valores universalmente desejáveis, pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH.

Para dialogar acerca do papel da escola nesse contexto, optamos por destacar nos Projetos de Classe, a participação efetiva do aluno em seu processo de aprendizagem. Escolhemos para socializar algumas situações vivenciadas na sala de aula que favoreceram a motivação dos alunos e do professor para o ensinar e o aprender.

2. Conceituando o projeto de classe na escola

Acreditamos que o trabalho com Projetos de Classe se concretiza, principalmente, na crença do docente em relação a como e o que os alunos devem aprender. É preciso acreditar que a formação do aluno e a aquisição do conhecimento não são compartimentados. A qualidade e a motivação dos envolvidos na aprendizagem são decorrentes dos significados construídos no processo de aquisição do conhecimento.

As etapas do Projeto de Classe incluem um tema de estudo e as ações praticadas no decorrer do mesmo, levando às conexões entre os conteúdos pertinentes ao tema. Dessa forma, as Ciências se complementam no sentido de (re)significar os conteúdos anteriormente selecionados, resultando em novos significados para a aprendizagem do aluno. Portanto, quando trabalhamos com Projetos de Classe, estamos buscando estratégias para dar sentido ao conhecimento, motivando os alunos nessa busca.

A definição do tema a ser estudado, ocorre com a participação e contribuição da equipe pedagógica: professores, coordenadores e assessores. Cada profissional busca fundamentar a escolha do tema tendo como base: os conteúdos curriculares previstos nas diferentes áreas do conhecimento, a vinculação do tema com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as características próprias da faixa etária (interesses, necessidades) e a relevância do tema na construção da identidade dos alunos.

Esses quatro aspectos contribuem para a definição de um tema cujo estudo pode proporcionar tanto a aprendizagem de conhecimentos historicamente considerados importantes pela educação escolar e legitimados pela sociedade, como aqueles relacionados às questões do cotidiano ou do interesse do contexto mais próximos dos alunos.

Ao vincularmos os temas de Projeto de Classe com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, favorecemos a reflexão e atuação dos alunos numa perspectiva ética. Por exemplo, ao conhecermos o período histórico de escravidão no Brasil, buscamos compreender as diferentes formas de preconceito na sociedade atual, e refletimos acerca de ações concretas para as mudanças. Dessa forma o aluno vivenciará diferentes possibilidades de enxergar a problemática do preconceito, inclusive em seu cotidiano, nas relações interpessoais.

Utilizamos a pesquisa de problemas para estabelecer relações entre os fenômenos naturais, históricos, sociais e pessoais, que nos ajudam a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos.

Com a definição do tema é preciso ter clareza quanto aos objetivos que se pretende atingir no desenvolvimento do projeto, mesmo que a princípio, seja provisória, pois com a participação dos alunos, alterações ou complementações podem ocorrer nos objetivos iniciais. O docente deve saber o que pretende desenvolver com os alunos, mas é preciso abrir espaço para ouvi-los, para que participem em seu processo de aprendizagem e construam uma relação motivadora e significativa com o conhecimento. Além de instigar, o professor tem que mediar o conflito de diferentes interesses entre aqueles que considera importantes e os que seus alunos consideram. Ele instiga seus alunos ao conhecimento e à investigação e esse desafio resulta em uma mediação constante no processo de ensino e aprendizagem.

A participação do aluno se torna imprescindível no trabalho com Projetos, pois são as modificações no processo e a seleção do que investigar, que ocorrerá a personalização e a diferenciação dos Projetos de Classe entre as salas de aula - mesma série, caracterizando-o como único e pertencente aquele grupo.

Além da definição do tema, desenvolvemos a noção dos "focos", ou seja, escolhemos com os alunos quais aspectos investigaremos, pois articular a amplitude do estudo ao tempo disponível para o mesmo, também é uma competência a ser ensinada e aprendida.

Como destaca Machado (2015), "Para tirar proveito da multiplicidade de relações entre os diversos temas, é necessário mapear o que é e o que não é relevante, tendo em vista as intenções e os projetos em curso. É certo que tudo pode ser relacionado a quase tudo, mas discernir o que verdadeiramente importa é, cada vez mais, a grande questão. Nunca duas imagens, duas noções estiveram tão umbilicalmente ligadas quanto as ideias de rede e de mapa: para não me perder em meio à tantas interconexões nas redes de significações, é imprescindível construir um mapa de relevâncias."

O planejamento inicial se modificará com as novas ideias e o plano de ação, a ser estabelecido com os alunos, resultará no (re)planejamento do docente, que organizará as estratégias para incorporar as novas ideias que foram propostas pelos alunos.No (re)planejamento, também é preciso considerar o tempo disponível para o estudo, as prioridades com o grupo de alunos e a própria competência e disponibilidade pessoal do docente na busca e elaboração de propostas. Dessa forma, é possível vivenciar um processo ativo de estudo e de ensino, que pode gerar experiências positivas ou não, mas certamente experiências motivadoras no sentido de pertencimento ao processo de aprendizagem.

Ao longo do estudo, as conexões entre os conteúdos, favorecidas com estratégias diferenciadas de ações ganham sentido, equilibrando o que se aprendeu e o sentido que essa aprendizagem trouxe para a formação do aluno inserido na sociedade em que vive. O conhecimento será construído tanto pelo aluno como pelo professor, embora com papéis e funções assimétricas.

> "Entender o projeto como uma estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois, a partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Além disso, permite dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar" (Araújo, 2003,p.69).

2.1 Relações interativas

O trabalho com Projetos de Classe favorece que as relações interativas sejam facilitadoras da participação e motivação do aluno, no entanto é preciso que o professor leve em conta alguns aspectos, tais como: planejar sua atuação de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos e aumentar as chances de atingir a todos, incentivar a participação do aluno, promover a atividade autoestruturante a qual permita estabelecer o maior número de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhes significado e fomentando os processos de metacognição que facilitem a obtenção do controle pessoal sobre seus conhecimentos e os próprios processos durante a aprendizagem; promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, de participação e de construção.

Em Zabala (2010) encontramos a importância do papel do professor e dos alunos e, de modo geral, das relações interativas que são produzidas entre professor e aluno ou entre alunos. Elas afetam o nível de comunicação e os vínculos afetivos estabelecidos, os quais dão lugar a um determinado clima de convivência. Esta comunicação e os vínculos afetivos são fatores primordiais para que o aluno se sinta motivado..

2.2 Temas dos Projetos de Classe no 5º ano

Ao longo dos anos, com diferentes experiências propostas, observamos que a participação efetiva é uma competência a ser ensinada, pois não contempla a facilidade natural do discente em se expressar, ou a vontade que ele tem de se expor diante do grupo, mas inclui a aprendizagem da organização de suas ideias, a seleção das fontes de que dispõe e a percepção de que é preciso a busca pessoal para que, de forma responsável, sinta-se participante do processo. Por parte docente, além dos aspectos já apontados anteriormente, é preciso dar voz ao discente, no sentido da escuta sensível e na proposta de ações que, de fato, concretizem a sua participação.

Na sociedade atual, mesmo com a facilidade tecnológica para receber informações, temos alunos que se acomodam no estudo. Acatam as ideias prontas, colocando-se na posição de apenas receber e não de buscar e compartilhar. Querem imediatismo na solução dos problemas que enfrentam. Essas observações nos levaram a buscar estratégias que construíssem a participação do aluno em seu processo de aprendizagem.

Ao trabalharmos com alunos e alunas de 5º ano da Escola, temos dois grandes Projetos de Classe, cujos temas são: "Diversidade cultural do Brasil" e "Quem sou eu?", ambos pautados no artigo 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual diz a respeito do direito à não-discriminação, com a valorização das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, etárias, religiosas... O indivíduo deve ser respeitado em suas diferenças, somos iguais nos direitos humanos.

No Projeto "Diversidade cultural do Brasil", estabelecemos como foco, o estudo relacionado às diferenças que existem na sociedade e a formação da cultura brasileira. Para a formação ética, evidenciamos a busca pelo conhecimento da ascendência dos alunos relacionada com a construção do processo histórico, social e cultural de nosso país. Também procurarmos compreender o preconceito, tratando do respeito com as diferenças, em destaque, a que existe pela cor da pele (racial). No Projeto "Quem sou eu?", damos continuidade à construção da identidade, porém com foco nas transformações físicas e emocionais que ocorrem na faixa etária em que os alunos se encontram por volta de 10 anos.

> " Os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser a referência para a estrutura curricular de uma escola durante todo o ano letivo, em todas as séries. Assim, o aprendizado das operações matemáticas mais elementares, os processos de alfabetização, o estudo das plantas e o conhecimento da realidade do próprio bairro seriam utilizados para levar alunos e alunas a conhecerem e a experienciarem os conteúdos específicos dos artigos desse documento, visando à sua formação ética e à transformação do mundo em que vivem. A importância do lazer, do direito à diversidade de pensamento e de crença, do respeito nas relações interpessoais, e do direito à moradia, saúde e educação são exemplos de temáticas que envolvem a construção da cidadania e que poderiam ser o eixo vertebrador do currículo escolar" (Araújo, 2003, p.61)

Selecionamos algumas experiências vivenciadas em diferentes anos, nos dois Projetos de Classe dos quintos anos, com o objetivo de exemplificarmos a participação dos alunos. As práticas escolhidas trouxeram novas motivações ao grupo, caracterizando a autoria no estudo. Foi preciso redimensionar o planejamento inicial do professor para que as novas ações fossem incorporadas, e a autoria dos alunos e os novos significados fossem construídos.

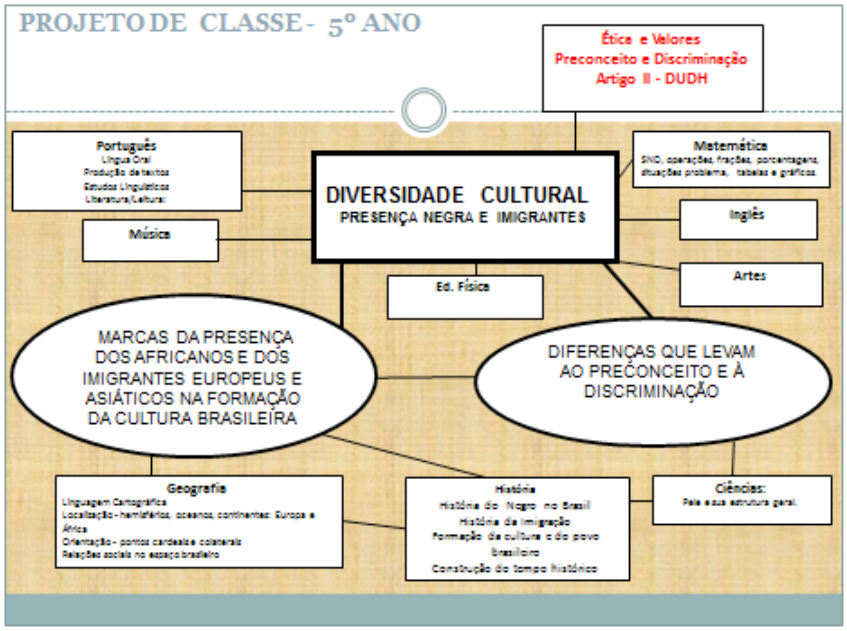


Fig.1: Rede inicial do Projeto de Classe: "Diversidade Cultural"



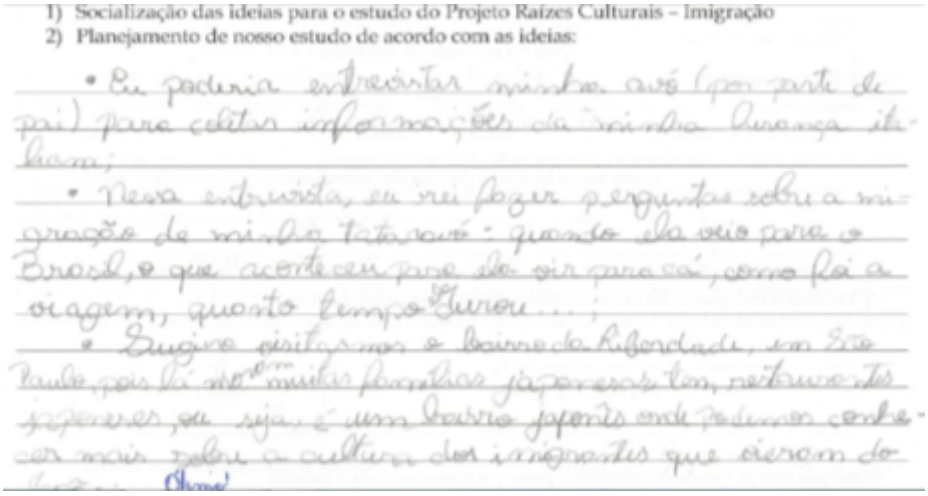
Fig.2: Esquema do Projeto: "Quem sou eu?" organizado pela equipe pedagógica

3. Contribuindo com ideias: Aprendendo com motivação

Ensinar os alunos a elaborarem perguntas é um dos objetivos no trabalho com Projetos de Classe, e ao longo da nossa experiência, percebemos que ensinar a contribuir com ideias e materiais também deve ser ensinado e valorizado nesse trabalho.

Algumas perguntas foram propostas pelo professor no Projeto "Diversidade Cultural", para ajudar os alunos a participarem, mas o plano de ação para o estudo: ideias e materiais, foi organizado com os alunos. Para que a participação de todos pudesse ocorrer, os alunos individualmente, responderam às questões propostas pela professora, tais como: você sugere algum livro literário para o nosso estudo? Como podemos coletar os dados dos ascendentes? Quais lugares você sugere visitarmos para enriquecer nosso estudo sobre a imigração?

Cada aluno e aluna escreveu suas respostas, que foram, posteriormente, socializadas com todos da classe, para que fosse possível a construção do plano de ação do estudo. A seguir alguns registros das sugestões dos alunos:

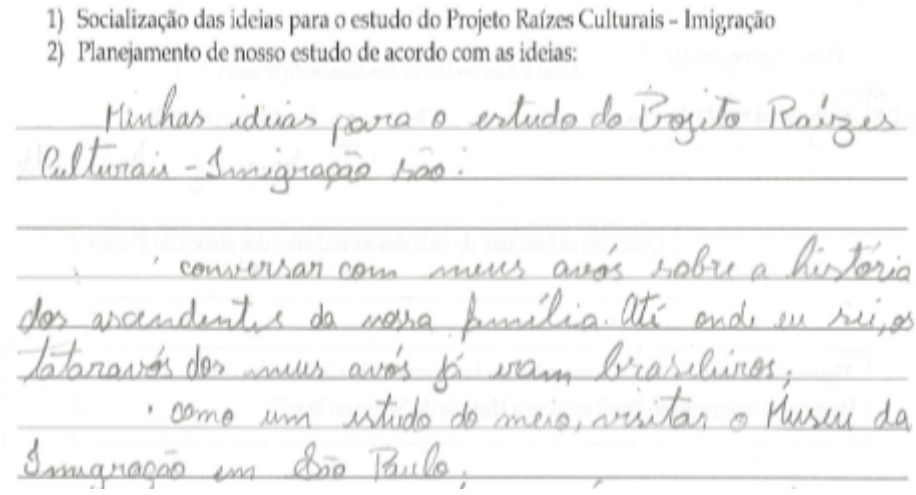

1) Socialização das ideias para o estudo do Projeto Raízes Culturais – Imigração
2) Planejamento de nosso estudo de acordo com as ideias:

• Eu poderia entrevistar minha avó (por parte de pai) para colher informações da minha herança italiana;

• Nesa entrevista, eu irei fazer perguntas sobre a imigração de minha tataravó: quando ela veio para o Brasil, o que aconteceu para ela ir para lá, como foi a viagem, quanto tempo durou...;

• Sugiro visitarmos o bairro da Liberdade, em São Paulo, pois lá há muitas plantas japonesas, restaurantes japoneses, ou seja, é um bairro japonês onde podemos conhecer mais sobre a cultura dos imigrantes que vieram do

Fig.3: Escrita de aluno sugerindo a visita ao bairro da Liberdade em São Paulo e entrevistar a avó


1) Socialização das ideias para o estudo do Projeto Raízes Culturais - Imigração
2) Planejamento de nosso estudo de acordo com as ideias:

Minhas ideias para o estudo do Projeto Raízes Culturais - Imigração são:

· conversar com meus avós sobre a história dos ascendentes da nossa família. Até onde eu sei, os tataravós dos meus avós já vem brasileiros;

· como um estudo do meio, visitar o Museu da Imigração em São Paulo;

Fig.4: Escrita de aluno sugerindo a visita ao Museu da Imigração e entrevistar avós

Após a etapa de socialização das ideias para o estudo da Imigração, ocorreu a análise das propostas, e para a mesma, foram considerados os aspectos:

- **Tempo**: muitas ideias e pouco tempo de estudo para o Projeto.
- **Prioridade**: o mais motivador e necessário para a turma.
- **Disponibilidade**: da professora para novas organizações no planejamento inicial, novas atividades, organização dos novos textos e registros do estudo; e do aluno, verificando a possibilidade de execução da ideia.

> ¨Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas, de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem" (Hernandez, 1998, p.88e 89)

Não podemos desconsiderar que nessa proposta de ensino e aprendizagem, a seleção de material, propostas de atividades e registros do caminho percorrido, são construções contínuas. Por isso, a disponibilidade do professor é um fator importante a ser considerado, pois mesmo que o ensino não o tenha mais como o detentor do saber, ao professor cabe a função de coordenar a execução e o desenvolvimento do Projeto. A relação entre docente e discente, mesmo sendo interativa e democrática, se faz de forma assimétrica. É preciso adequar ao planejamento pessoal do professor o tempo de estudo e apropriação do material que utilizará em suas aulas.

> " (...) o papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual o docente também atua como aprendiz (...)" (Hernandez, 1998, p.90)

A motivação dos alunos para colocar em prática as sugestões foi intensa. O fato de serem protagonistas das propostas os motivou à participação em sala de aula.

Ao avaliarmos juntos (professora e alunos) o planejamento inicial do Projeto e as propostas dos alunos e alunas que foram inseridas a partir das contribuições que trouxeram, ficou evidente que novos significados foram atribuídos ao tema imigração e aos conteúdos propostos.

4. Novas possibilidades de aprendizagem

O Projeto de Classe: "Quem sou eu?" com focos nas temáticas: Corpo Humano, Consumo& Consumismo e Puberdade, é desenvolvido no terceiro trimestre do ano. Neste projeto os alunos refletem a respeito das transformações físicas e emocionais que ocorrem na puberdade, envolvendo a questão do consumo consciente, assim como do valor atribuído ao consumo, refletindo acerca do que é preciso e necessário para se viver com dignidade. No primeiro momento, os alunos foram levados a analisarem com a professora as propostas que tinham elaborado. Nesse processo, envolveram-se com algumas sugestões, coordenando o plano de ação e processo de execução. A seguir selecionamos algumas das propostas sugeridas:

- CORPO HUMANO: trazer médicos e/ou especialistas para palestras; entrevistar pediatras; estudar sobre o pulmão de quem é fumante; aprofundar sobre o funcionamento.
- MUDANÇAS FÍSICAS E EMOCIONAIS NA PUBERDADE: saber o motivo pelo qual quando crescemos parece que o tempo passa mais rápido; entender por que quando crescemos ficamos mais aborrecidos; entrevistar psicólogos especialistas em estados emocionais; conhecer crianças que têm tipos de vida diferentes das nossas; entrevistar o pai da M. que é terapeuta, entrevistar a mãe do J. que é pediatra; ler o livro:" Na minha escola todo mundo é igual"; ler o livro: "Manual do adolescente"; aprofundar sobre o uso do whatsapp.
- CONSUMO & CONSUMISMO – USO DA TECNOLOGIA: convidar um especialista em prejuízos sobre tempo de uso no computador; saber a porcentagem de pessoas no Brasil que são viciadas em eletrônicos. Durante a análise, os alunos fizeram anotações dos responsáveis para a realização de cada estudo. Os alunos foram levados a pensar no plano de ação, ou seja, em como conseguiriam atender as ideias da turma. Essa problemática de pensar em como dar continuidade ao estudo, considerando as ideias do grupo, gerou uma inquietação: era

preciso achar soluções para contemplar tantas ideias interessantes. Essa busca foi um aspecto motivador para o grupo.

Outro aspecto que surgiu foi que as perguntas problematizadoras Projeto de Classe foram construídas nas relações que os alunos estabeleciam entre as sugestões e ideias. Como uma rede de conexões, o significado do que estudar e por que estudar aqueles focos escolhidos pela professora, ganharam outra dimensão. Com o envolvimento explícito, a professora propôs que os alunos registrassem como tinha sido participar desse momento no Projeto.

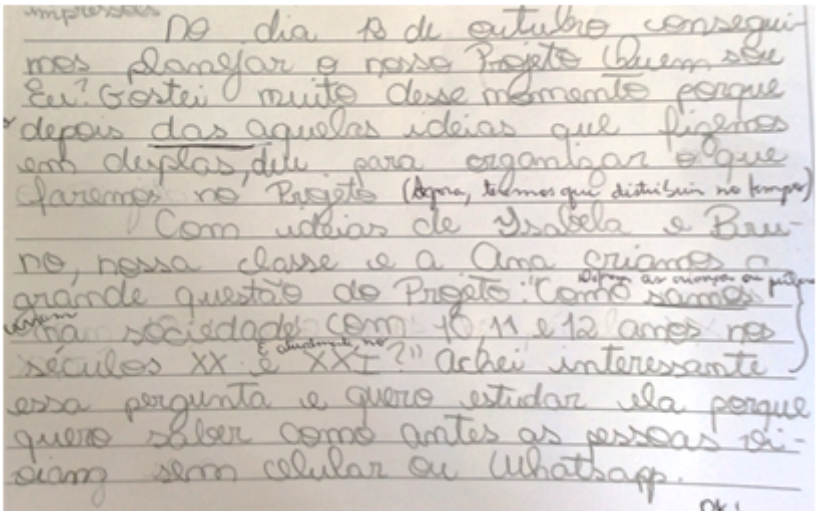


Fig.5: Aluna explicita a motivação em estudar a problemática que surge a partir das ideias do grupo.

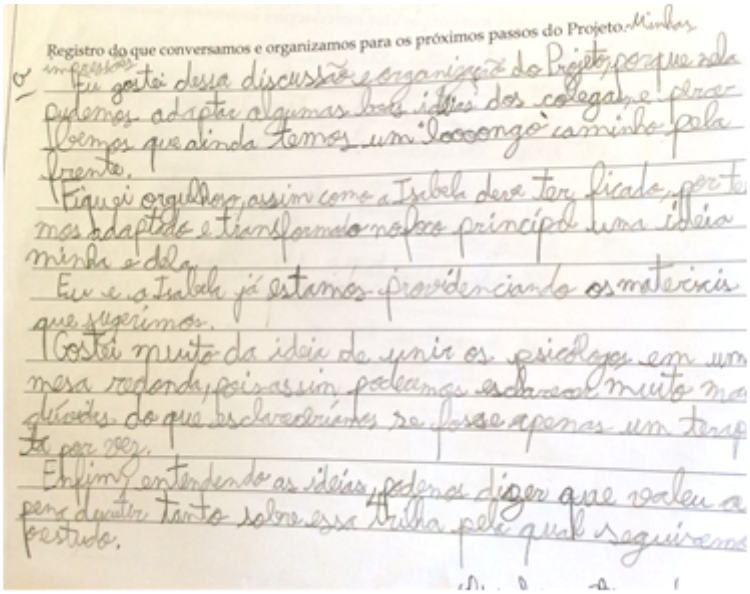
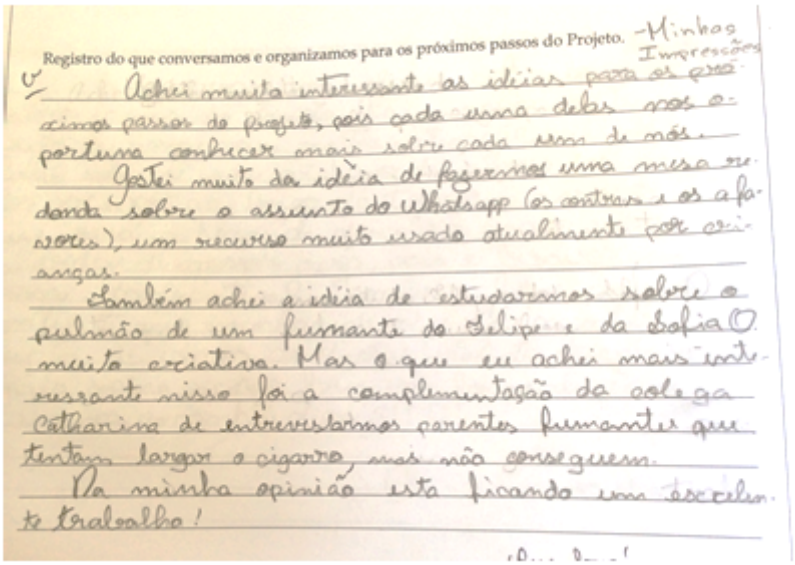


Fig. 6: Aluno explicita seu orgulho ao ver a ideia considerada: " Fiquei orgulhoso, assim como I. deve ter ficado, por termos adaptado e transformado no foco principal uma ideia minha e dela"



Registro do que conversamos e organizamos para os próximos passos do Projeto. -Minhas Impressões

Achei muita interessante as ideias para os próximos passos do projeto, pois cada uma delas nos oportuna conhecer mais sobre cada um de nós.

Gostei muito da idéia de fazermos uma mesa redonda sobre o assunto do Whatsapp (os contras e os aforismos), um recurso muito usado atualmente por crianças.

Também achei a idéia de estudarmos sobre o pulmão de um fumante do Felipe e da Sofia muito criativa. Mas o que eu achei mais interessante nisso foi a complementação da colega Catharina de entrevistarmos parentes fumantes que tentam largar o cigarro, mas não conseguem.

Na minha opinião está ficando um excelente trabalho!

Fig. 7: Aluna explicita seu contentamento e ressalta a importância do estudo acerca do uso da tecnologia whatsapp: " Achei muito interessante as ideias para os próximos passos do projeto, pois cada uma dela nos oportuna a conhecer mais sobre cada um de nós"

Durante a reflexão e socialização, decidimos investigar com profundidade alguns questionamentos que apareceram com grande interesse do grupo.

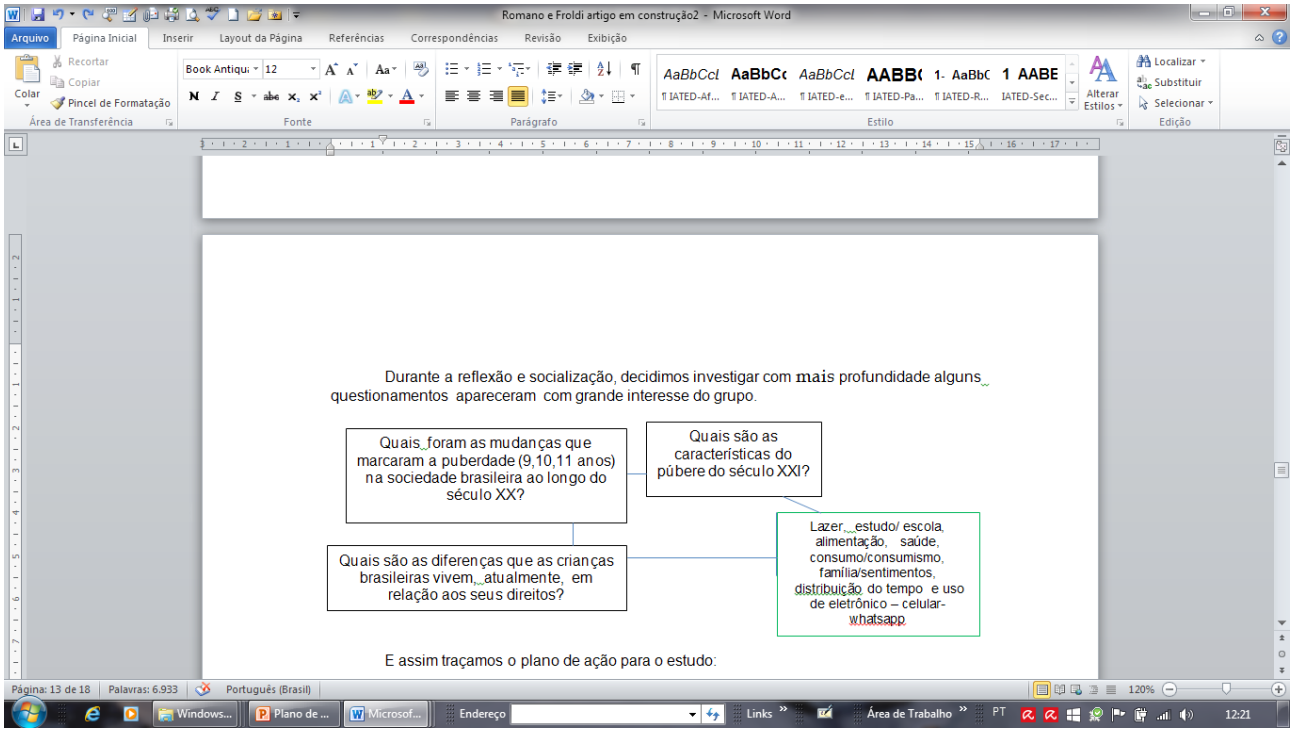


Fig.8: Rede de relações que começa a ser construída no estudo

E assim elaboramos o plano de ação para o estudo:

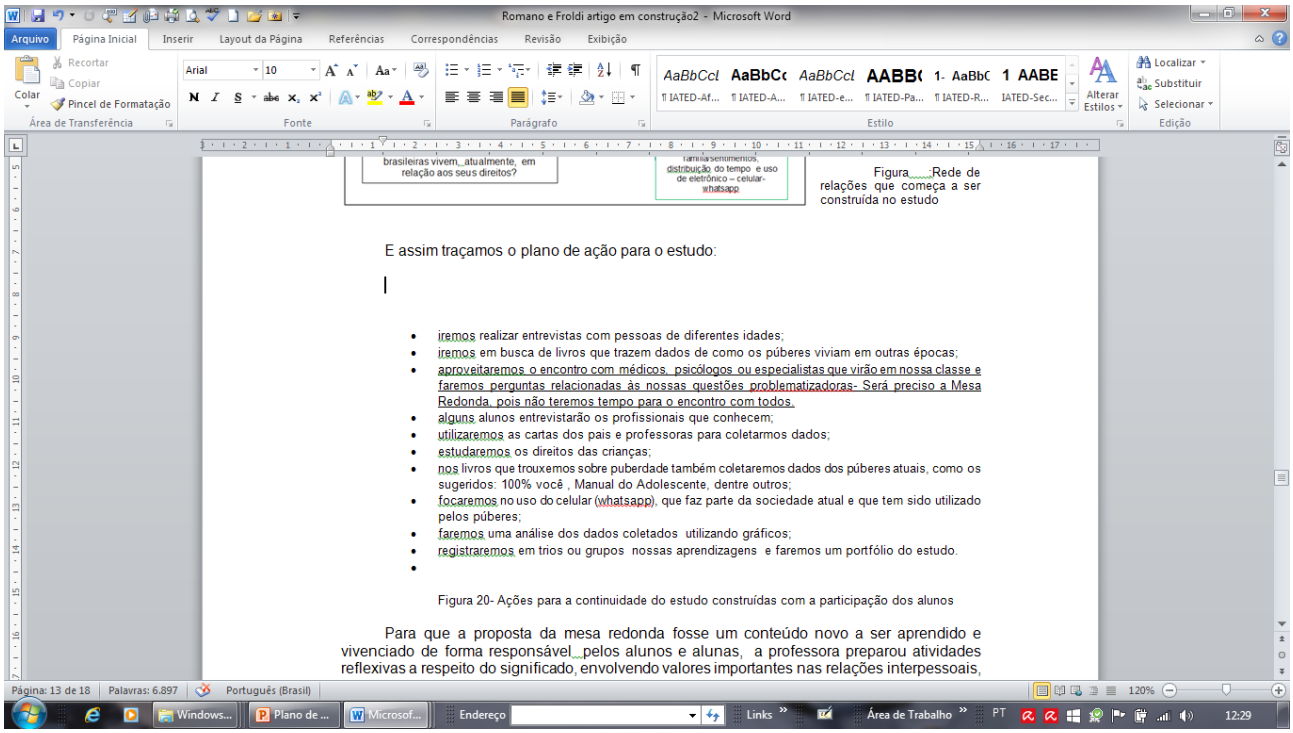


Fig. 9: Ações para a continuidade do estudo construídas com a participação dos alunos. Em destaque a ideia de convidar os médicos, psicólogos e especialistas a participarem de uma Mesa Redonda.

Para que a proposta da Mesa Redonda fosse um conteúdo novo a ser aprendido e vivenciado de forma responsável pelos alunos e alunas, a professora preparou atividades reflexivas a respeito do significado, envolvendo valores importantes nas relações interpessoais, como por exemplo, o de ser um momento que , entre os participantes, não existem diferenças hierárquicas, todos se encontram na mesma posição na hora de darem as suas opiniões e apresentarem os seus conhecimentos, por isso traz a ideia de um encontro em volta de um lugar "redondo", ninguém se senta à cabeça da mesa, ou seja ninguém manda e todos têm o mesmo direito de expor seus argumentos e opiniões.

Elegemos os coordenadores para a seleção das perguntas e controle do tempo no momento do encontro. Foi possível trabalhar com a elaboração de questões e depois, com a seleção das mesmas, em pequenos grupos, pensando do tempo disponível para o encontro e na distribuição entre os participantes.

> " (...) Mas a inteligência em sentido humano pode ser caracterizada justamente pela capacidade de escolher situações problemáticas que nos interessam, de escolher as metas em busca das quais iremos nos lançar, em outras palavras, pela capacidade de projetar" (Machado, 2000, p.17)

As alunas coordenadoras foram inscritas voluntariamente e eleitas por meio de justificativa do motivo pelo qual gostariam de coordenar a Mesa Redonda , e as características pessoais para ocupar essa função. Três alunas foram escolhidas. Apresentaram as doze perguntas finais definidas após o trabalho de análise que fizeram:

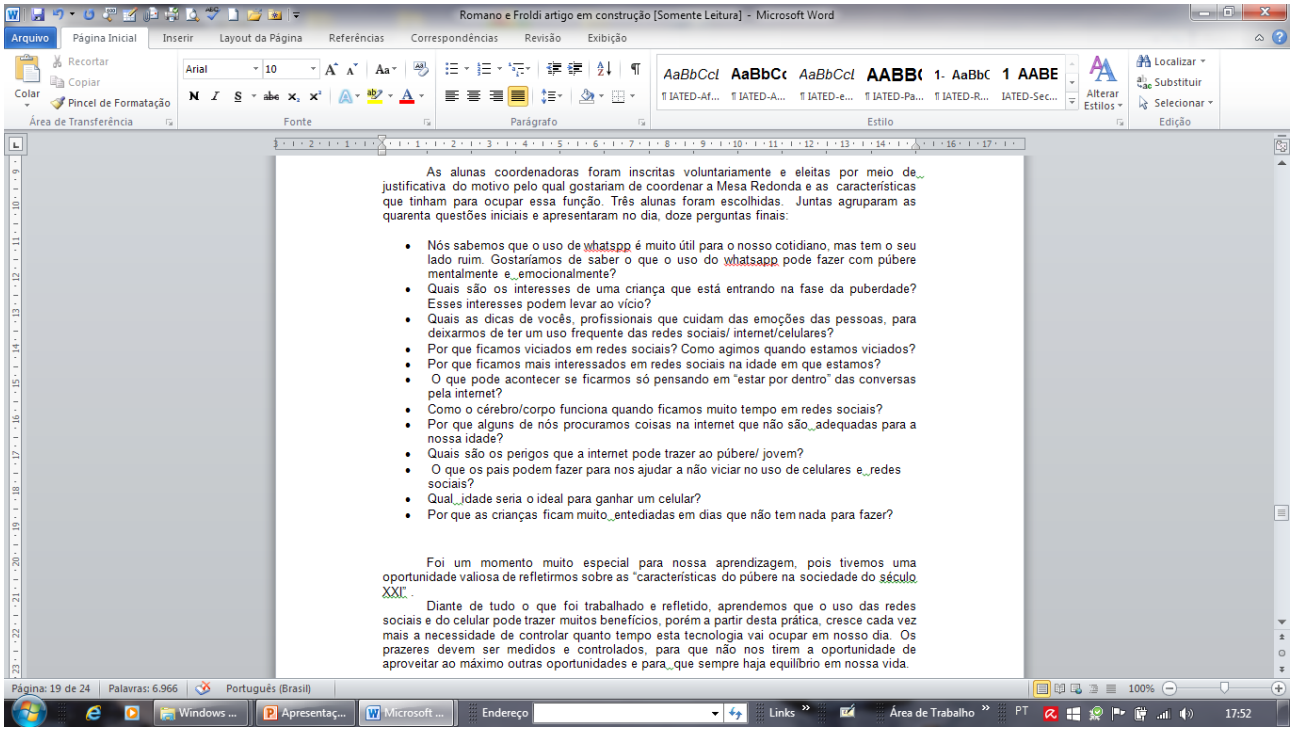


Fig.10: Perguntas finais escolhidas relacionadas ao uso da tecnologia.

Foi um momento muito especial para a aprendizagem, pois os alunos e professora tiveram a oportunidade valiosa de refletir sobre as "características do púbere na sociedade do século XXI" e aprender que o uso das redes sociais e do celular pode trazer muitos benefícios, porém juntamente com esse uso, cresce cada vez mais a necessidade de controlar quanto tempo essa prática ocupará em nosso dia, para que sempre haja equilíbrio na vida. Essa escolha do foco de estudo, como diz Machado (2015), foi fundamental no processo, para não se perder em meio à tantas interconexões nas redes de significações. Segundo o autor, é necessário mapear o que é e o que não é relevante diante da multiplicidade de relações entre os diversos temas e discernir o que verdadeiramente importa. O papel do professor é imprescindível na construção do mapa de relevâncias.

5. Concluindo: A possibilidade da participação efetiva e a aprendizagem com motivação

Machado (2015), apresenta a reflexão sobre o valor da pessoalidade no trabalho com Projetos, levando em conta a vida dos alunos, pois a vida das pessoas é o que importa. Segundo o autor, ter projetos é ter metas e essas metas são escolhidas em um cenário, em uma configuração de valores historicamente situados. Por meio da estruturação de projetos é possível transformar uma realidade com a qual não se está satisfeito.

Com a exploração de algumas situações de aprendizagem no trabalho com Projetos de Classe, exemplificamos o quanto a participação do aluno poderá motivá-lo em sua aprendizagem. O protagonismo discente na aprendizagem se relaciona com o exercício da cidadania, pois quando o aluno se vê capaz de agir, de buscar, de tomar decisões pautadas na escolha do que é mais importante para a sua aprendizagem, conquista a co(autoria) do processo. Para isso precisa exercitar-se na troca e diálogo com seus pares, com o professor, e juntos, estabelecer prioridades, analisar e avaliar os resultados em cada etapa do processo. Dessa forma o aluno assume o papel de um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas. Essa participação traz novos significados para o que ele aprende, construindo uma rede de relações na aquisição do conhecimento.

Referencias

Araújo, U.F.(2003). *Temas Transversais e a Estratégia de Projetos.* São Paulo, SP: Moderna.

Hargreaves, A.; Earl, L.; Ryan,J.(2001). *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

Hernández, F.(1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Machado, N. J.(2000*). Educação: projetos e valores*. São Paulo, SP: Escrituras.

Machado, N.J.(2015). *O Conhecimento como um valor – Ensaios sobre Economia, Ética e Educação*. São Paulo,SP: Livraria da Física.

Zabala, Ai; Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed..

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Ensino Doméstico: A realidade do Concelho de Odemira

Soraia Manuel

Câmara Municipal de Odemira (Portugal)

odemiraterritorioeducativo@cm-odemira.pt, soraia.manuel@cm-odemira.pt

Resumo

Enquadramento conceptual: Considerando que a Constituição da República Portuguesa preconiza a liberdade de aprender e ensinar e que toda a pessoa tem direito à educação, como é definido pelo Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, alguns pais optam pela modalidade do Ensino Doméstico. Este é lecionado no domicílio do aluno, por um familiar ou pessoa que com ele habite (Decreto-Lei n.º553/80, de 21 de novembro) e pode ser uma alternativa ou uma forma de complemento à educação, em que os pais ensinam as crianças em casa, ou seja, os pais assumem a responsabilidade primária de supervisionar a educação dos seus filhos (McLoughlin e Chambers, 2004).

Objetivos: Numa conjuntura pautada pela mudança constante de paradigmas e, por entendermos que a evolução de um território que se quer educativo para todos, passa por darmos voz à população que nele habita, importa compreender o fenómeno do Ensino Doméstico no concelho de Odemira.

Metodologia: Para a recolha de informação optámos por conjugar os dois métodos de investigação (qualitativo e quantitativo), assim realizámos 10 questionários a pais de crianças em Ensino Doméstico, 12 questionários a crianças em Ensino Doméstico, 1 entrevista a duas mães de crianças em Ensino Doméstico e 28 entrevistas a pais de crianças em ensino regular.

Resultados: Após a aplicação dos questionários e da entrevista aos pais das crianças em Ensino Doméstico percebemos que o rendimento mais elevado do agregado familiar não parece estar diretamente relacionado com o facto de estes alunos estarem inscritos nesta modalidade de ensino e, tal como é referido em alguns estudos, a possibilidade de utilizarem abordagens pedagógicas diversificadas, ensinar e transmitir um determinado conjunto de valores são as principais razões apontadas pelos pais para optarem pelo Ensino Doméstico. Por outro lado os pais das crianças em ensino regular mencionaram, na sua maioria, que o número de alunos por turma influencia a aprendizagem e o acompanhamento que o professor pode dar a cada um e valorizam a componente mais prática do ensino.

Conclusão: O Ensino Doméstico torna-se uma escolha por parte dos pais devido ao seu cariz adaptável às necessidades de cada criança.

Palavras-chave: Aprendizagem, Crianças, Ensino Doméstico, Ensino Regular, Escola, Pais

1. Um olhar atento sobre o ensino doméstico

1.1. Definição e características

No *Lançamento do Ano Letivo 2015-2016*, elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência (2015), do Governo de Portugal, são apresentadas as linhas orientadoras do Ensino Doméstico, por forma a garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte de todas as crianças e jovens.

Esta modalidade de ensino é, no entanto, por vezes confundida com o ensino individual, pelo que se torna pertinente distinguir estes conceitos.

Apesar de não existir um consenso acerca da sua definição, por Ensino Doméstico entende-se aquele que é lecionado no domicílio do aluno, por um familiar ou pessoa que com ele habite, enquanto o ensino individual é ministrado por um professor diplomado a um único aluno fora do estabelecimento de ensino (Decreto-Lei n.º553/80, de 21 de novembro).

As principais razões, de um modo geral, que levam os pais a optar por esta modalidade de ensino, de acordo com alguns estudos (McLoughlin e Chambers, 2004; Van Pelt, P. Alisson e D. Allison, 2009; Princiotta e Chapman, 2006) são: a possibilidade de personalizar e individualizar o currículo e o ambiente de aprendizagem de cada criança; utilizar abordagens pedagógicas diversificadas; melhorar as relações familiares entre os pais e os irmãos; proporcionar interações sociais guiadas e fundamentadas com os pares (jovens e adultos); proporcionar um ambiente mais seguro para as crianças e jovens, nomeadamente, no que diz respeito ao controlo do uso de drogas e álcool, violência física e/ou psicológica, racismo, comportamentos relativos à sexualidade; ensinar e transmitir um determinado conjunto de valores, crenças e visão do mundo.

Contudo, estes mesmos estudos também enumeram algumas controvérsias/limitações ao Ensino Doméstico, a saber:

Qualidade da instrução. É questionada a inexistência de formação dos pais ao nível das metodologias de ensino, a escassez de materiais e recursos educativos, assim como a capacidade dos pais em perceber as reais necessidades e interesses dos seus filhos.

Exigências da família. O Ensino Doméstico impossibilita que pelo menos um dos pais não trabalhe, diminuindo os recursos financeiros, o que pode afetar a aquisição de materiais educativos. Além disso, caso existam crianças de diferentes idades, é preciso atender às necessidades e exigências de aprendizagem de cada uma.

Educação para a cidadania. Alguns críticos postulam que as crianças do Ensino Doméstico possuem um horizonte estreito de experiências, têm falta de desenvolver a cidadania, porque os pais são os únicos filtros. Isso afeta a capacidade das crianças para aceitarem as crenças, religiões, opiniões

divergentes das suas. As crianças educadas em contexto doméstico ficam protegidas da diversidade que é inerente à escola tradicional e perdem oportunidades de socialização.

Educação especial e serviços relacionados. Os pais de crianças com necessidades educativas especiais não usufruem de determinados serviços que são colocados ao seu dispor (psicólogo, aconselhamento, fonoaudiologia, terapia ocupacional, entre outros), que pode trazer um impacto negativo ao desenvolvimento da criança.

1.2. Legislação aplicável ao ensino doméstico

O artigo 43.º da Constituição da República preconiza a liberdade de ensinar. Paralelamente a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro define que todos os portugueses devem ter acesso à educação e que esta não pode ser programada segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. A Lei n.º9/79 reconhece que os pais têm prioridade na escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos.

Apesar de não existir uma regulamentação específica para o Ensino Doméstico existem algumas normas pelas quais se devem reger, a saber: Despacho n.º32, 21 de março 1977, que define o grau de escolaridade dos responsáveis pelo ensino; Despacho n.º 19 944/2002 (2.ª série) relativo ao acompanhamento do processo de avaliação; Despacho normativo n.º 24/2000, 11 de maio, referente ao processo de matrícula dos alunos; Despacho normativo n.º 6/2010, 19 de fevereiro, que se aplica aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos; Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de maio, correspondente à avaliação dos alunos em Ensino Doméstico.

O Ensino Doméstico é uma opção para os pais em países como: Canadá, Reino Unido, Escócia, França, Espanha, Itália, Bélgica, Irlanda, Hungria, Polónia, República Checa, Lituânia, Rússia, Estónia, Sul de África, Indonésia, Tailândia, Ucrânia, Suíça, Luxemburgo, Áustria, Dinamarca, Noruega, Suécia, Finlândia, Quénia, Arábia Saudita, Irão, Estados Unidos, Japão, Nova Zelândia, entre outros.

Apesar das realidades serem diferentes de país para país, existem termos-chave que são comuns a todos, designadamente: a liberdade e responsabilidade dos pais para escolher a educação dos filhos, o direito à educação, escolaridade obrigatória, papel das autoridades locais. No entanto, percebe-se que não existe uma legislação específica que regule o Ensino Doméstico, sendo que em alguns países já existem guias para esta prática, designadamente no Reino Unido e na Escócia.

1.3. O caso específico do concelho de Odemira

Considerando que no Concelho de Odemira existe uma vontade em optar pela modalidade do Ensino Doméstico e, alguns pais, já tornaram efetivo a mesma, decidiu o Município, enquanto responsável por analisar as necessidades e vontades da sua população realizar o presente estudo, de modo a fazer um ponto de situação, caracterizar a realidade do Ensino Doméstico em Odemira, perceber quais as principais motivações que levam os pais a optar por esta modalidade de ensino, bem como fazer uma comparação entre estes e o que os pais de ensino regular pensam sobre o sistema de ensino atual.

Desta forma importa referir que o Concelho de Odemira é composto por cinco agrupamentos de escola e duas escolas não agrupadas, num total de 3870 alunos (distribuídos por jardim-de-infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, secundário e profissional), sendo que para este estudo apenas considerámos os alunos do 1.º ciclo ao ensino secundário (2563 alunos), não incluindo os alunos da escola profissional.

Relativamente ao Ensino Doméstico sabe-se que no total existem 23 crianças matriculadas nesta modalidade de ensino, tendo a seguinte distribuição:

- Agrupamento de Colos – 18 alunos;
- Agrupamento de Odemira – 2 alunos;
- Agrupamento de São Teotónio – 0 alunos;
- Agrupamento de Vila Nova de Milfontes – 1 aluno;
- Agrupamento de Sabóia – 2 alunos;
- Colégio Nossa Senhora da Graça – 0 alunos.

Assim, achámos pertinente conjugar dois métodos de investigação, a saber: método quantitativo e método qualitativo, no sentido de conseguirmos o maior número de informação possível acerca desta temática junto de vários intervenientes (pais, alunos, professores, assistentes operacionais, entidades locais). Esta opção permite-nos aferir diversas opiniões de públicos-alvo diferentes, como podemos verificar de seguida.

1.3.1. Apresentação e discussão dos resultados

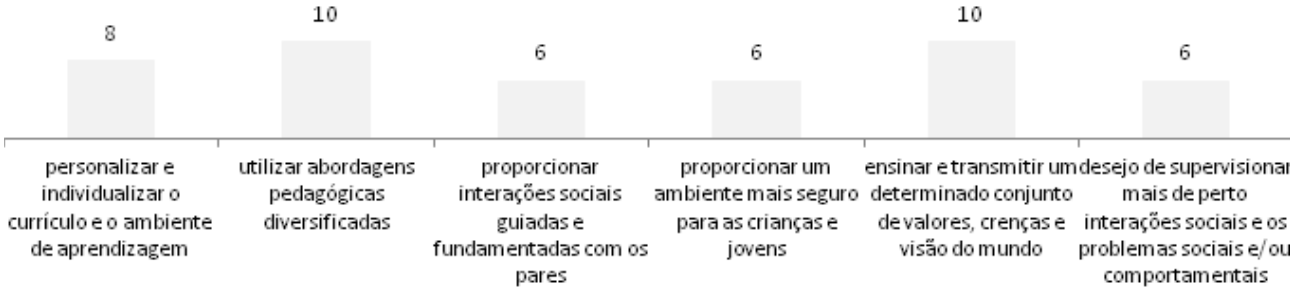
a) Questionários

Foram aplicados dez questionários aos pais das crianças em Ensino Doméstico e aferiu-se que estes têm uma média de idades de 43 anos (sexo feminino: 42,3 anos, sexo masculino: 44,6 anos) e

as mães têm maior nível de escolaridade do que os pais. As áreas profissionais dos pais são distintas, nomeadamente, artes plásticas, ensino, *design*, enfermagem e dança. Dos pais questionados a maioria são de nacionalidade estrangeira sendo a mais prevalente a nacionalidade alemã.

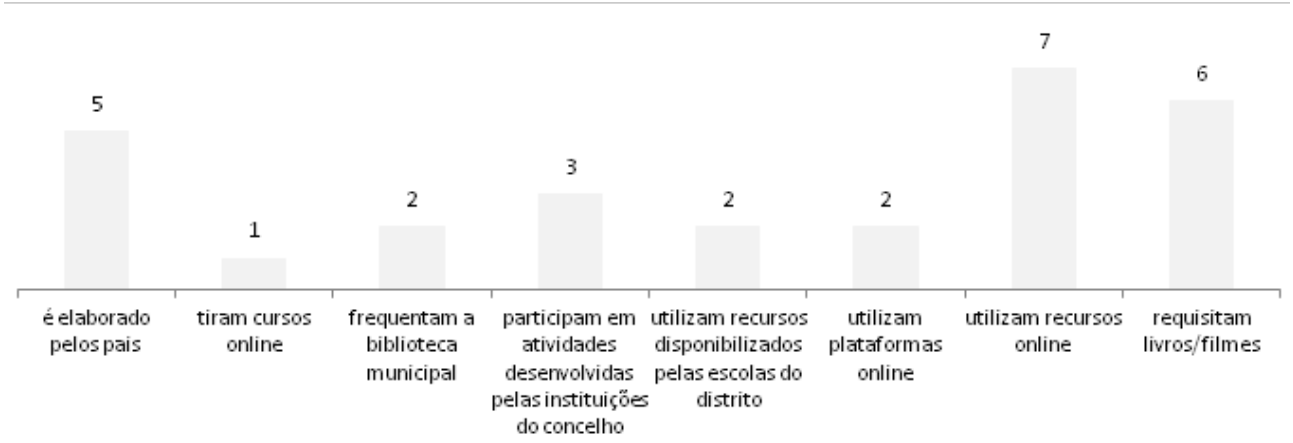
No que diz respeito ao rendimento familiar estas crianças pertencem a agregados familiares que têm rendimentos abaixo dos 500€, sendo poucos os que auferem 1500€ mensais.

Quando questionados acerca das razões que os levaram a optar por esta modalidade de ensino as razões mais mencionadas foram: utilizar abordagens pedagógicas diversificadas, ensinar e transmitir um determinado conjunto de valores, crenças e visão do mundo.

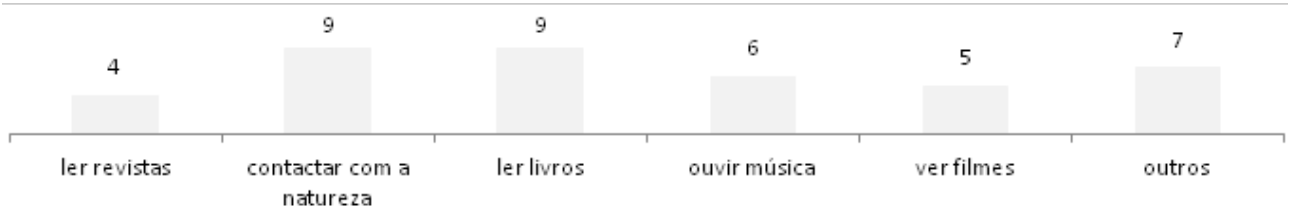


Em relação a possíveis controvérsias/limitações que o Ensino Doméstico possa ter, os pais apontam como principais o facto de as crianças terem pouco contacto com crianças de nacionalidade portuguesa e o *stress* a que são submetidos no final dos ciclos com a realização das provas de equivalência à frequência.

As metodologias mais utilizadas pelos pais são os recursos *online* e as plataformas *online*, sendo que para ensinar as/os crianças/jovens também recorrem aos materiais do método de ensino de Montessori e incentivam os mesmos a criarem os seus próprios projetos de acordo com os seus interesses.



No que concerne às atividades recreativas os pais do Ensino Doméstico privilegiam o contacto com a natureza e a leitura de livros, sendo que também incentivam as crianças a criarem os seus próprios projetos e a praticar desporto, bem como a brincar com outras crianças.



Relativamente ao grau de satisfação com esta modalidade de ensino, os pais mencionam estar satisfeitos com o mesmo.

Dos 12 questionários aplicados às crianças aferiu-se que a média de idades das crianças questionadas é de 10,7, havendo uma distribuição equilibrada entre sexos (6 raparigas e 6 rapazes). A maioria gosta da forma como aprende em casa, mas quando questionadas acerca da possibilidade de estudarem numa escola com outras crianças quatro mostram que gostavam que isso acontecesse e cinco responderam "talvez". No que diz respeito ao tipo de atividades que mais gostam de fazer para aprender a maioria refere que gosta de conviver com outras crianças, sendo que o brincar no campo, o jogar, o visitar museus, ler livros e aceder à *internet* também fazem parte dessa lista.

b) Entrevista – duas mães de crianças em Ensino Doméstico (Comunidade Tamera)

Na Comunidade Tamera, existem algumas crianças que estão matriculadas na modalidade de Ensino Doméstico. Aqui têm professores que ensinam a língua portuguesa e as aulas são ministradas em grupo ou individualmente pelos pais (alguns são professores). No processo de ensino aprendizagem utilizam o método Montessori e têm uma biblioteca que os alunos costumam frequentar. Para além disto, também são realizadas atividades que privilegiam o contacto com a natureza e cada criança tem a possibilidade de escolher uma manhã por semana para desenvolver uma área do seu interesse (por exemplo, horta, oficina de madeiras, cozinha, contacto com animais do campo, entre outros).

No que diz respeito aos horários de estudo estas crianças têm o período da manhã e alguns períodos da tarde ocupados com as aulas, sendo que a parte social também é valorizada e, por esse motivo, a partir das 16h00 costumam participar em clubes sociais. É, ainda neste âmbito da socialização, algumas crianças fazem parte do desporto escolar, proporcionado pelo agrupamento de escolas de Colos e esta comunidade desenvolve campos de férias para crianças e jovens.

Estas crianças estão em Ensino Doméstico há dois anos e a principal dificuldade encontrada é na compreensão da língua portuguesa, sendo uma das soluções propostas para este problema a frequência de aulas extracurriculares.

Como pontos negativos é salientada a realização de sete exames de equivalência à frequência durante uma semana, como forma de avaliação destes alunos, sugerindo que a mesma poderia ser feita através da elaboração de portefólios ou documentações, que seriam da responsabilidade dos pais.

Alguns destes alunos já frequentaram o ensino regular, contudo, não gostaram, relatando que não há espaço para falarem do que acontece fora das aulas e que a forma como os temas são abordados não os cativa e não os incentiva a aprender. Outro aspeto referenciado é que estes alunos foram inseridos em turmas de acordo com o nível de conhecimento que tinham da língua portuguesa e não dos conhecimentos gerais, o que fez com que alunos de 14 anos fossem inseridos em turmas com alunos de 12 anos, por exemplo, o que se revelou um pouco desmotivante para os mesmos.

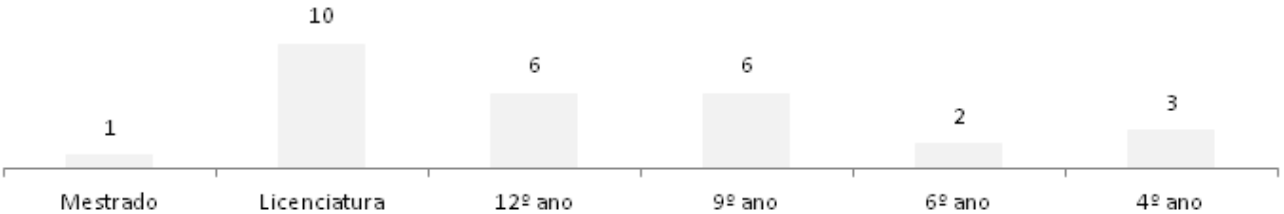
Encaram assim, o Ensino Doméstico, como uma forma de ensinarem as crianças utilizando a língua materna das mesmas e de transmitirem os valores éticos que consideram mais importantes, não submetendo as mesmas à pressão dos resultados finais (notas).

c) Entrevistas – pais de crianças em ensino regular

A seleção dos pais a entrevistar foi feita de forma aleatória e, para a realização das entrevistas foi necessário pedir os contactos dos pais aos agrupamentos, assim importa referir que um dos agrupamentos não quis ceder estes contactos e que houve alguns pais que não quiseram participar no estudo, reduzindo, deste modo, o número de entrevistas inicialmente previsto (48 entrevistas, 2 entrevistas por cada escola).

Para a análise dos dados recolhidos, através das 28 entrevistas, optámos por criar quatro subcategorias, a saber: sistema educativo português (unidades de registo: exames nacionais, número de alunos por turma e currículo escolar), escola (unidades de registo: papel dos professores, infraestruturas e materiais pedagógicos, visitas de estudo/contacto com a realidade), Ensino Doméstico (unidades de registo: perceção/definição, oportunidade de ensino individualizado, formação dos pais, disponibilidade dos pais, socialização das crianças) e ideal de escola (unidade de registo: possíveis alterações/mudanças).

A média de idades dos entrevistados é de 41,67 anos e relativamente ao nível de escolaridade têm a seguinte distribuição:



No que diz respeito aos **exames nacionais** a maioria dos participantes concorda com a sua realização apesar de considerarem que os alunos estão sob muita pressão e que não é necessário realizá-los tão cedo. Vejamos os seguintes exemplos (transcrições reformuladas):

P6: "chamem-lhe exames chamem-lhe provas de aferição eu acho que são muito úteis, para aferir efetivamente os conhecimentos dos alunos"; "não é preciso é darmos aquela conotação de exame como uma coisa que é um monstro, o exame é aquela prova que todos os alunos deviam estar preparados todos os dias para a fazer".

P9: "é uma padronização não é, do ensino e eu acho que mais ou menos tem de ser padronizado mesmo".

P11: "ajudava-os porque eles vão estar sujeitos a exames futuramente".

Relativamente ao **número de alunos por turma** a opinião também é unânime entre os participantes, considerando que o número ideal estará abaixo dos vinte alunos. De seguida apresentamos algumas opiniões (transcrições reformuladas):

P6: "acho que uma turma com mais de vinte alunos é uma turma muito grande".

P10: "Neste momento acho que é catastrófico, vai quase aos trinta".

P22: "máximo deveria de ser dezoito, vinte alunos, mais do que isso não porque acaba por ser uma grande confusão e os próprios professores acabam por não poder dar atenção a todos".

No que concerne à unidade de registo **currículo escolar** os participantes consideram que os conteúdos lecionados são complexos e que deveriam privilegiar mais a componente prática e os saberes de cultura geral, ou seja, deveria haver uma adaptação à realidade atual. Os seguintes exemplos ilustram esta ideia (transcrições reformuladas):

P4: "mas acho que se perdeu um bocadinho desta cultura geral que se aprende na escola".

P25: "é um currículo muito complexo e está completamente fora daquilo que é hoje em dia a realidade e portanto não me parece que os alunos só na escola consigam ter as apetências necessárias para o dia-a-dia de hoje".

P28: "o currículo é um bocadinho pesado em termos de horas (…) se algumas atividades mais práticas viessem aliviar essa carga horária era muito bom".

Os participantes relacionaram o número de alunos por turma com o tipo de acompanhamento que o professor consegue dar (**papel do professor**) e, assim, consideram na sua maioria que em turmas menores o professor consegue dar um acompanhamento mais individualizado e personalizado a cada aluno, de acordo com as necessidades que têm. Vejamos os seguintes exemplos (transcrições reformuladas):

P3: "mais atencioso, tem mais tempo para explicar as coisas várias vezes se for necessário".

P11: "como é que o professor consegue ter, desempenhar um papel eficiente se tem de desdobrar de acordo com a necessidade de cada aluno e que não são dez ou doze são quase trinta".

P20: "in smaller class the teacher has more time for each children".

Em relação às **infraestruturas e aos materiais pedagógicos** a opinião é um pouco dividida entre os participantes, como podemos verificar nestes excertos (transcrições reformuladas):

P2: "o meu filho anda na mesma escola que andou o pai há trinta anos atrás e as condições são exatamente as mesmas, não houve qualquer melhoramento em sala de aula".

P18: "Eu aqui nesta escola até acho que está bem, porque a escola é uma escola nova".

P23: "um professor motivado pode cativar e transmitir saber aos seus alunos sem necessariamente ter que ter essas ferramentas todas e esses meios todos, elas ajudam mas não são imprescindíveis".

No que diz respeito às **visitas de estudos** e ao **contacto com a realidade** os participantes consideram que estas atividades mais práticas podem ter uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, como se pode verificar nas seguintes afirmações (transcrições reformuladas):

P2: "o próprio ministério é que devia ter horas destinadas a isso".

P8: "é muito mais fácil às vezes o método de ensino através da visão ao verem qualquer coisa lhe explicarem qualquer coisa mas ao vivo e mexerem do que estarem constantemente dentro da sala simplesmente a ouvir a matéria".

P19: "é diferente do que ficar assim só ouvir falar e não ter o conhecimento de como é que é na prática".

Apesar dos participantes não terem uma ideia clara sobre o que é o **ensino doméstico** a maioria tem uma perceção geral daquilo que é esta modalidade de ensino e podemos perceber isso através dos seguintes excertos (transcrições reformuladas):

P6: "é um ensino legal em Portugal que os alunos têm que estar inscritos numa escola pública e que depois no final do ciclo terão que se propor a um exame para ver se as suas competências foram ou não desenvolvidas naquele período, penso que é isto que é o ensino doméstico ou pelo menos é essa a ideia que eu tenho".

P17: "pessoa que more aí num sítio isolado que nem sempre consiga o filho vir à escola, que more num monte".

P22: "é quando em casa os pais dão a matéria curricular às crianças".

Foram poucos os participantes que encararam esta modalidade de ensino como uma oportunidade de **ensino individualizado** (transcrições reformuladas):

P8: "o pai consegue dar um acompanhamento só àquele filho, ou seja, a criança tem só um adulto só para ela em que lhe consegue perceber melhor as suas dificuldades e explicar melhor todos os pontos porque só tem aquela criança".

P9: "eu posso ensinar o meu filho melhor do que um ser que não conhece o meu filho (…) eu sei as capacidades de aprendizado, sei o tempo dele de aprendizado, que é melhor do que um ensino padrão que é ao mesmo tempo para todo o mundo (…) dentro de um mesmo indivíduo tem diversas nuances".

P28: "é possível fazer um acompanhamento mais personalizado em alguns casos".

Um aspeto bastante focado pelos participantes é a **socialização** dos alunos em Ensino Doméstico, a maioria considera que estes alunos ficam um pouco limitados no que diz respeito à relação com outras/os crianças/jovens, tal como verificamos de seguida (transcrições reformuladas):

P8: "acho negativo no aspeto das crianças não lidarem com outras crianças, ficarem em casa, porque também é positivo eles também aprendem muito uns com os outros".

P10: "ao saírem do seio da família aprendem outros valores e aprendem de outra forma".

P21: "a nível social para as crianças eles vão conviver com quem?".

Relativamente à **formação dos pais** que têm os seus filhos inscritos nesta modalidade de ensino, a opinião é semelhante entre os participantes. Consideram que os pais necessitam de ter uma formação para ensinar e muitos deles admitem não ter conhecimentos e competências pedagógicas como um professor tem para poderem ensinar as/os crianças/jovens. Os seguintes exemplos ilustram esta ideia (transcrições reformuladas):

P11: "o grau académico dessas pessoas tem que ser algum e depois têm que dominar bem os assuntos, têm que dominar as tecnologias".

P12: "tem que ter estudos e tem que realmente ter mesmo aquela capacidade para que possa fazer o que é mesmo necessário".

P14: "eu não estudei para ser professora eu não tenho certos conhecimentos para ir ensinar ao meu filho aquilo que os professores estão a ensinar».

No que diz respeito à **disponibilidade dos pais**, os participantes consideram que os pais devem ter tempo para ensinar as/os crianças/jovens, inclusive referem que devem estar desempregados para a disponibilidade ser total, como podemos verificar nos seguintes excertos (transcrições reformuladas):

P2: "não vejo neste momento a sociedade preparada para uma coisa dessas como é que financiavam um pai deixar de trabalhar por exemplo por opção própria".

P4: "não pode ser só uma hora ou duas de aprendizagem durante o dia, porque se não a criança não aprende nada".

P27: "a disponibilidade tinha que ser muito grande ou tem de ser muito grande, porque as crianças precisam de método e precisam de repetição e de consolidação de matéria".

Assim, com estas entrevistas concluímos que os participantes apontam algumas lacunas no sistema educativo português, designadamente no que diz respeito ao número excessivo de alunos por turma que condiciona o acompanhamento que o professor pode dar aos alunos, que sabemos à partida que são todos diferentes e com necessidades diversas e relativamente ao currículo escolar consideram que se prescinde de conteúdos que consideram mais pertinentes para o crescimento e desenvolvimento intelectual das crianças e dos jovens. Valorizam o contacto com a realidade do Concelho e do país apesar de não serem realizadas muitas atividades neste sentido. Contudo, e

apesar de compreenderem que o Ensino Doméstico tem essa flexibilidade para a realização de um outro tipo de atividades e de ensino de conteúdos não encaram o mesmo como uma alternativa ao ensino tradicional, por considerarem que não reúnem as competências necessárias para educar e formar os seus filhos como um professor que estudou e se formou para esse efeito.

Percebemos, desta forma, que estes pontos fracos referidos pelos participantes vão ao encontro de algumas das razões que levam alguns pais a optar pelo Ensino Doméstico, como mencionam alguns estudos já realizados no estrangeiro (McLoughlin e Chambers, 2004; Van Pelt, P. Alisson e D. Allison, 2009; Princiotta e Chapman, 2006).

2. Conclusões

Apesar de alguns constrangimentos, nomeadamente no acesso aos contactos dos pais para realizarmos as entrevistas e a recusa de alguns a participar nesta investigação, salientamos as principais considerações que retiramos com este estudo:

- não existe uma legislação específica para o Ensino Doméstico, em Portugal;
- o rendimento mais elevado do agregado familiar não parece estar diretamente relacionado com o facto de os/as alunos/as estarem em Ensino Doméstico;
- possibilidade de se utilizarem abordagens pedagógicas diversificadas, ensinar e transmitir um determinado conjunto de valores, crenças e visão do mundo são as principais razões apontadas pelos pais para optarem pelo Ensino Doméstico;
- os pais das crianças em ensino regular mencionaram, na sua maioria, que o número de alunos por turma influencia a aprendizagem e o acompanhamento que o professor pode dar a cada um e também valorizaram a componente prática do ensino;
- para o Ensino Doméstico os pais necessitam de formação e disponibilidade de tempo, na opinião dos pais das crianças em ensino regular.

Espera-se que com a divulgação deste estudo se criem oportunidades de mudança a nível do ensino regular, que os professores cientes das suas práticas pedagógicas consigam manter/alterar as mesmas de forma a motivar o envolvimento dos/as alunos/as no processo de ensino-aprendizagem e que surjam novos estudos, designadamente para tentar perceber se o processo de socialização destes/as alunos/as em Ensino Doméstico é afetado, assim como se os recursos financeiros dos agregados familiares influenciam os materiais e estratégias de ensino utilizados pelos pais.

Referencias

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP), Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), Direção-Geral da Educação (DGE), Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P. (IGeFE), Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), Secretaria-Geral (SG). (2015). *Lançamento do Ano Letivo 2015-2016*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.

Assembleia da República. (2005). Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, n.º 270 (1980).

Despacho n.º 19 944/2002 de 10 de setembro do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, n.º 209 (2002).

Despacho n.º 32 de 21 de março da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. Diário da República: II Série, n.º67 (1977).

Despacho normativo n.º 24/2000 de 11 de maio do Ministério da Educação. Diário da República: I Série B, n.º 109 (2000).

Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário da República: 2ª Série, n.º 35 (2010).

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República: I Série, n.º 237 (1986).

Lei n.º 9/79 de 19 de março das Bases do ensino particular e cooperativo. Diário da República: Série I, n.º 65/79 (1979).

McLoughlin, C. S., Chambers, H. (2004). Home Schooling: a guide for parents. *Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators*, **S2**: 33-36.

Portaria n.º 550-D/2004 de 21 de maio do Ministério da Educação. Diário da República: I Série B, n.º 119 (2004).

Princiotta, D., Chapman, C. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003*, (NCES 2006-042) U.S.

Van Pelt, D., Allison, P. A., Allison, D. J. (2009). Fifteen years later: home-educated canadian adults. Londres: Canadian Centre for Home Education.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Envolvimento de estudantes do ensino profisisonal na escola

Cláudia Candeias[1], Madalena Melo [2]
[1]*Salesianos de Évora-Colégio (Portugal)*
[2]*Universidade de Évora (Portugal) / CIDEHUS*
claudia.candeias@hotmail.com, mmm@uevora.pt

Resumo

O envolvimento do/a estudante na escola tem consequências positivas num conjunto de resultados, designadamente no desempenho académico, no funcionamento emocional e no comportamento. Ancorado no referencial teórico do modelo de Lam & Jimerson (2008), procura-se, neste trabalho, apresentar parte de um estudo que pretendeu analisar o envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional na escola e as suas relações com fatores pessoais e contextuais, consequências e antecedentes do envolvimento (cognitivo, afetivo e comportamental). Mais pormenorizadamente, procura compreender as relações entre as dimensões do Envolvimento, a Vinculação aos/às Pais/Mães, aos Pares e aos/às Professores/as, o Bem-Estar e o Desempenho Académico.

O estudo envolveu a participação de 514 estudantes de escolas secundárias e profissionais da região do Alentejo, a frequentar o ensino profissional. Os dados foram recolhidos através da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola – EEEE (Veiga, 2012), a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes – EBEPA (Bizarro, 1999) e as Escalas de Vinculação aos Pais, aos Pares e aos Professores – IPPA-R (Figueiredo & Machado, 2010). Neste caso é salientado o uso da EBEPA, pois serão apresentados os resultados que envolvem as variáveis envolvimento e bem-estar.

Os resultados mostram que a relação com professores/as é preditora do envolvimento, a relação com pais é preditora do bem-estar psicológico dos/as adolescentes. Por outro lado, o envolvimento comportamental é preditor dos resultados escolares e estes afetam o envolvimento afetivo.

Palavras-chave: Envolvimento na Escola, Ensino Profissional, Bem-Estar.

Abstract

The engagement of students at school has positive consequences in a group of results, mainly in terms of academic performance, in the emotional functioning and in behaviour.

According to the theoretical model of Lam & Jimerson (2008), this paper aims do present a

part of the study which intended to analyse the engagement of students from vocational school and their relations with personal and context factors, consequences and cognitive, emotional and behavioural procedures. In a detailed way, it intends to understand the relations between the engagement, inner relations to parents, peers and teachers, well-being and academic performance. The study involved the participation of 514 students from secondary and vocational schools from Alentejo, attending professional courses. The data were worked through the scale of engagement of the student in school (EEEE- Veiga, 2012), the scale of psychological well-being for teenagers (EBEPA-Bizarro,1999) and scales of inner relations to parents, peers and teachers (IPPA-R-Figueiredo & Machado, 2010). In this case, the use of EBEPA is lightened because there will be presented the results which involve the variables of engagement and well-being.
The results show that the relation with teachers demonstrates a higher engagement, the relation with parents shows the psychological well-being of the teenagers. On the other hand, the behavioural engagement influences the school results and these affect the emotional engagement.
Key words: School Engagement, Vocational School, Well-Being.

1. Introdução

Recentemente, tem-se vindo a verificar um aumento do interesse teórico e de investigação em relação à motivação e envolvimento do/a estudante em atividades e contextos escolares, nomeadamente, como possível explicação pelas elevadas taxas de abandono escolar e fracos resultados académicos. Todavia, promover a conclusão da escolaridade implica muito mais do que a diminuição da taxa de abandono, é necessário envolver os/as estudantes, procurando que todos/as tenham sucesso através de intervenções de amplo espectro.

O envolvimento dos/as estudantes na escola é um construto multidimensional que integra as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas (Jimerson, Campos & Greif, 2003) da adaptação à escola e tem vindo a despertar, nos últimos anos, um interesse crescente, no campo da Psicologia e da Educação, não só em Portugal mas internacionalmente, sendo encarado como uma solução para os problemas do baixo desempenho académico e abandono escolar que afetam muitas escolas, uma vez que possibilita uma perspetiva integrada, tanto para a investigação como para a intervenção (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004).

Jimerson (2003) defende que o envolvimento escolar é tido como uma proposta de compreensão do percurso académico dos estudantes, ou seja, é tido como tendo uma importante influência nas trajetórias desenvolvimentais e, consequentemente, no sucesso escolar (procurando compreender variáveis como o abandono escolar, a prevenção da violência e a promoção do bem-estar dos/as

estudantes). Isto porque, de acordo com a conclusão de algumas investigações (nomeadamente, do autor) verifica-se que os esforços em promover o envolvimento na Escola, ou seja, que os/as estudantes efetivamente se envolvam na escola e no processo de aprendizagem, permite-lhes desenvolver, para a vida, estratégias de aprendizagem.

De acordo com os autores, Lam e Jimerson (2008), o envolvimento do/a estudante na escola tem consequências positivas num conjunto de resultados. Este conjunto inclui os níveis do desempenho académico, do funcionamento emocional e do comportamento. Isto porque, ainda segundo os autores, na generalidade da investigação efetuada os resultados obtidos sugerem que quanto maior for o envolvimento, maior tende a ser o sucesso escolar. Considerando o objetivo deste trabalho foca-se o funcionamento emocional no âmbito do bem-estar dos estudantes enquanto variável emocional do modelo teórico dos autores.

Tal como as restantes investigações que procuram compreender o envolvimento, também nesta se reflete sobre a necessidade de perceber a questão do envolvimento dos/as alunos/as na escola sobre uma perspetiva de qualidade da educação, aceitando o desafio de desenvolver aprendizes preparados/as para dar um sentido a um mundo complexo e incerto em que vive, onde a aprendizagem, em sentido alargado incluindo valores e atitudes, não termina com a saída da escola.

1.1 Enquadramento Conceptual

Procura-se compreender o envolvimento do/a estudante na escola através de um dos modelos conceptuais que tem vindo a mostrar maior consenso em termos científicos: o modelo de Lam e Jimerson que inclui a conceptualização do constructo do envolvimento enquanto metaconstructo, constituído por três dimensões (afetiva, comportamental e cognitiva) sem, contudo, serem esquecidos os antecendentes e consequências do envolvimento do/a estudante na escola.

Assim, e enquadrado no modelo conceptual do Envolvimento do/a Estudante na Escola de Lam e Jimerson (2008), esta investigação procura estudar o envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional nas escolas e como o envolvimento se relaciona com variáveis pessoais e contextuais. Mais pormenorizadamente, procura compreender as relações entre o conceito do Envolvimento, como constructo central, a Vinculação aos/às Pais/Mães, a Vinculação aos Pares e a Vinculação aos/às Professores/as, como antecedentes, o ensino profissional como fator contextual, o bem-estar e o desempenho académico, como Resultados do/a Aluno/a. Acredita-se, por isso, que a compreensão de tais relações pode permitir uma melhor compreensão sobre os aspetos e contextos nos quais se deve intervir (e quais promover), de modo a potencializar o envolvimento do/a estudante na escola

e contribuir para o seu desenvolvimento saudável e feliz, na e com a escola (inclusive com o processo de ensino-aprendizagem).

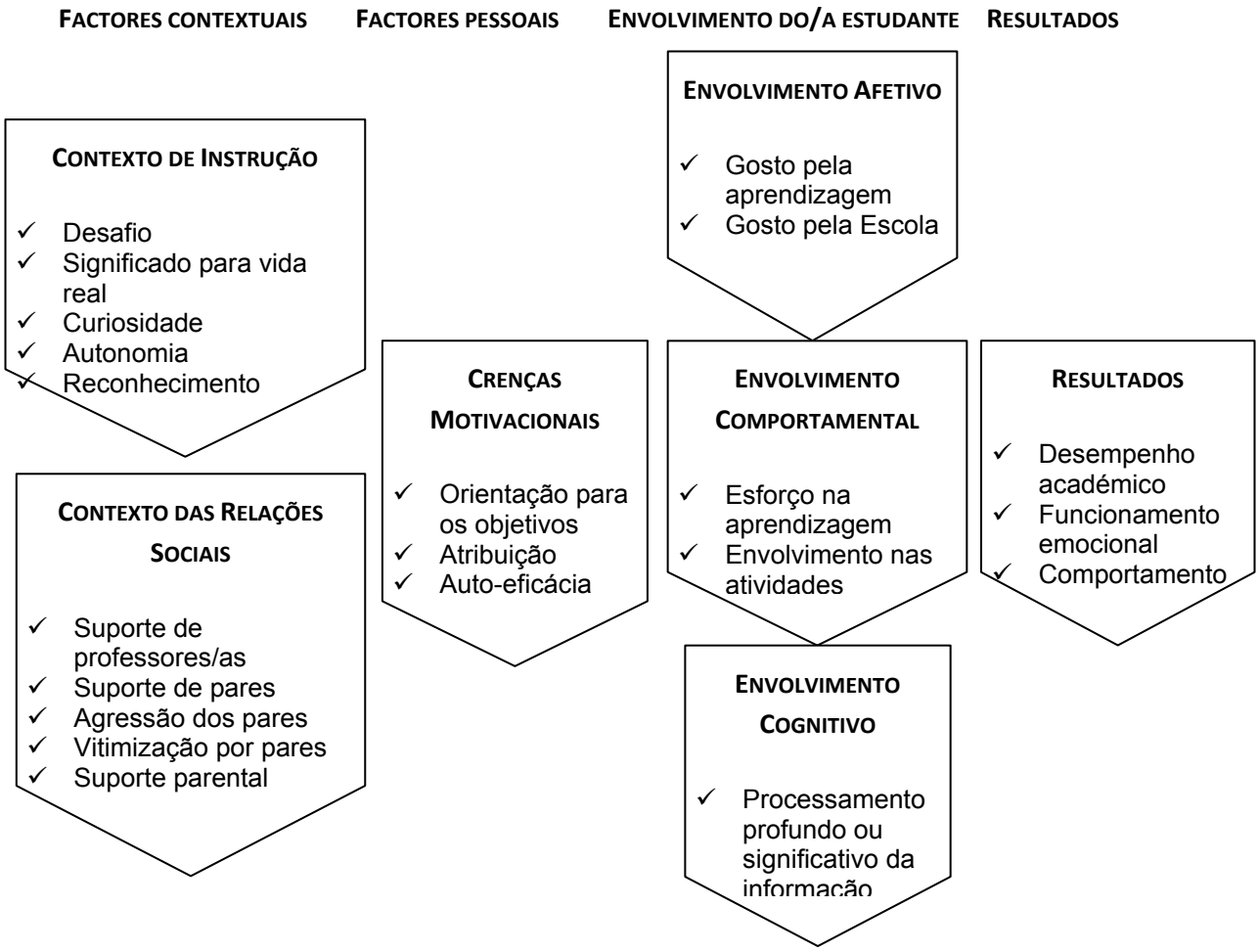


Fig. 1: Os Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos/as Estudantes na Escola (adaptado de Lam & Jimerson, 2008)

A procura deste "desenvolvimento feliz" enquadra-se numa perspetiva da psicologia positiva no sentido em que o estudo da psicologia se deve centrar não apenas no estudo da doença, das fraquezas e das incapacidades, mas também no estudo das forças, das virtudes, das competências, da forma como os indivíduos se desenvolvem enquanto seres positivos, e em que tipos de ações contribuem para o seu bem-estar e para o seu desenvolvimento saudável (Carvalho, 2009). Deste modo, e nesta procura de promoção destas forças, virtudes e competências pretende-se estudar o Bem-Estar, enquadrando-o nos resultados do/a estudante, na perspetiva de Lam e Jimerson (2008), como parte integrante do funcionamento emocional do/a aluno/a. Isto significa que ao promover

o Envolvimento, simultaneamente (e consequentemente), se promove o Bem-Estar do/a aluno/a, resultando num conjunto de benefícios (intervenções) para o/a aluno/a, também ao nível dos seus resultados escolares.

Por tudo isto, salienta-se que a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) pode (e deve) ser utilizada como referencial para compreender e demonstrar os potenciais efeitos da análise dos múltiplos contextos nas experiências dos/as estudantes e no seu desenvolvimento, como o envolvimento na escola, em que a escola pode ser compreendida num contexto ecológico e sistémico no qual ocorre o desenvolvimento dos/as estudantes.

Refletindo sobre este enquadramento, o modelo conceptual de Lam e Jimerson (bem como as suas bases teóricas) deve ser pensado neste modelo ecológico.

Todavia, salienta-se que as investigações efetuadas são, na sua generalidade, dirigidas, quando a população alvo é a adolescência (logo, alunos/as que frequentam o ensino secundário) a escola de ensino regular. Neste sentido, procurou-se, nesta investigação, aprofundar o conhecimento mas sim no ensino profissional, uma vez que é uma alternativa viável para os/as alunos/as que completam o 9ºano de escolaridade e que procuram uma via alternativa, profissional.

Em 2005, Galinha e Pais-Ribeiro realizaram uma revisão de literatura com o intuito de esclarecer e compreender este constructo do bem-estar, de onde se conclui que o bem-estar subjetivo é uma parte positiva da Saúde, que inclui uma dimensão cognitiva (satisfação com a vida) e outra afetiva (afetos positivos e negativos) da avaliação subjetiva que o sujeito faz de si e da sua vida (Diener, Such, Lucas & Smith, 1999, ref. por Remédios, 2010). Apresenta-se, assim, como um campo de estudo que abrange outros grandes conceitos e domínios de estudo como são a Qualidade de Vida, o Afeto Positivo e o Afeto Negativo.

Tal como referido anteriormente em relação ao constructo do envolvimento, também o estudo do Bem-Estar é, relativamente, recente, tendo apenas nos últimos tempos suscitado interesse generalizado nas diferentes vertentes da Psicologia, vindo, por isso, aos poucos a reforçar a sua identidade (uma vez que as investigações permitem confirmar a sua estrutura e sistema de conceitos associados).

Nos anos 80, distinguir bem-estar psicológico de bem-estar subjetivo, quando a abrangência do conceito e a quantidade de investigação produzida sobre o mesmo teve como consequência uma crise na sua definição, tendo surgido, então, a proposta de subdivisão em Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar Subjetivo. Salienta-se que em 1980, quando se dá esta divisão conceptual. O bem-estar psicológico passa a ser um constructo estudado e investigado por diversos/as autores/as, identificando-se como campo de estudo graças ao trabalho de Ryff.

A referida subdivisão está bem patente no trabalho de Carvalho (2009), ou seja, quando se encontram estudos sobre o bem-estar encontram-se duas abordagens: uma que evidencia a forma como os sujeitos avaliam a qualidade e satisfação com as condições de vida e respetivo contexto (perspetiva hedónica); e outra que se centra no desenvolvimento do adulto e na sua saúde mental (perspetiva da eudaimonia). De acordo com o primeiro conjunto de estudos, o bem-estar inclui aspetos como a felicidade, satisfação e experiências emocionais (bem-estar subjetivo), enquanto a segunda perspetiva conceptualiza o modelo de bem-estar segundo as dimensões do funcionamento positivo (bem-estar psicológico).

Neste sentido, alguns/mas investigadores/as têm procurado integrar as perspetivas atuais de bem-estar conceptualizando-as à luz de uma perspetiva cognitivo-comportamental desenvolvimentista (Bizarro, 1999), pois diversos são os estudos que apontam para as consequências positivas de elevados níveis de bem-estar e satisfação com a vida, principalmente, ao nível da saúde física e psicológica, longevidade, emprego, relações sociais e recursos pessoais e sociais (Diener & Ryan, 2009; Diener & Biswas-Diener, 2008; Lyubomirsky, King & Diener, 2005, ref. por Remédios, 2010), daí a pertinência de se estudar este constructo, relacionando-o com fatores que o permitam promover.

Durante muito tempo, considerou-se a adolescência como um período de risco, onde o bem-estar poderia ser posto em causa quando as etapas desenvolvimentistas não eram atingidas, no entanto, atualmente, também se considera a adolescência como um período de oportunidades, onde é possível atingir uma estabilidade emocional e onde se pode promover o bem-estar (Sampaio, 1994). Logo, as intervenções ao nível da adolescência consideram a perspetiva do potencial do/a jovem, identificando-se, por isso, como uma perspetiva complementar às abordagens terapêuticas, a prevenção e a promoção do bem-estar e da saúde, dando-se ênfase à promoção de fatores de proteção (Bizarro, 1999; Dryfoos, 1997, ref. por Remédios, 2010). É, neste enquadramento, que surgem alguns instrumentos como a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA).

1.2 Objetivos

Parte-se, assim, do pressuposto de que a escola é compreendida enquanto contexto ecológico e sistémico no qual ocorre o desenvolvimento dos/as estudantes, apresentando como problema central do estudo: Quais e como relacionam os fatores do envolvimento dos/as alunos/as do ensino profissional nas escolas secundárias e profissionais da região do Alentejo? Através desta questão inicial procura-se aprofundar e melhorar a compreensão dos diferentes conceitos e variáveis em análise (antecedentes (bem-estar, suporte social), as três dimensões do envolvimento, e os resultados (classificações nas disciplinas que compõem a componente sociocultutral dos cursos profissionais)).

A "questão de investigação é uma incerteza sobre qualquer coisa na população, que o investigador se propõem a resolver através de medições nos participantes do seu estudo" (Nicola, 2008, p. 22) caracterizando-se por critérios de exequibilidade, ética e relevância (Nicola, 2008).

No âmbito do modelo em análise (Lam & Jimerson, 2008) para quem o constructo do envolvimento é influenciado por fatores pessoais e contextuais, sendo multidimensional (fazendo parte as dimensões comportamental, cognitiva e emocional), compreendendo antecedentes e consequências ao nível das referidas dimensões, o objetivo geral deste estudo é, então, compreender o envolvimento dos/as estudantes portugueses/as do ensino profissional em escolas secundárias e profissionais do Alentejo e como o constructo do envolvimento se relaciona com variáveis pessoais e contextuais. Procura-se, igualmente, analisar as consequências do envolvimento, no/a estudante, nomeadamente as emocionai (bem-estar).Este estudo pretendeu analisar o envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional na escola e as suas relações com fatores pessoais e contextuais, consequências e antecedentes do envolvimento (cognitivo, afetivo e comportamental). Procura, então, compreender as relações entre as dimensões do Envolvimento, a Vinculação aos/às Pais/Mães, aos Pares e aos/às Professores/as, o Bem-Estar e o Desempenho Académico. Todavia, tal como anteriormente referido, neste artigo, apresenta-se apenas a informação relativa ao envolvimento e bem-estar (em compreender tal relação).

2. Metodologia

Tal como referido o presente estudo centra-se no ensino profissional, do 10º ao 12ºanos de escolaridade, em populações urbanas e rurais, que frequentam escolas secundárias e profissionais no Alentejo. Salienta-se, tal como o faz Ramos (2012) que os cursos profissionais são um dos possíveis percursos do nível secundário de educação, e que se caracteriza por uma forte ligação com o mundo profissional.

Os critérios de inclusão neste estudo foi a frequência do ensino profissional, e aptidão para a leitura e escrita autónoma, uma vez que os instrumentos foram aplicados em versão de papel. Como critério de exclusão considerou-se serem alunos/as referenciados/as com algum tipo de necessidade educativa especial que dificultasse a compreensão e/ou preenchimento dos instrumentos.

Os participantes incluídos no estudo foram selecionados por método não probabilístico (Maroco, 2007) por conveniência (Almeida & Freire, 2003). São estudantes de escolas do ensino público (escolas secundárias) e particular/cooperativo (escolas profissionais) que frequentam o ensino profissional. Foram distribuídos e recolhidos 514 protocolos, não tendo sido nenhum anulado.

Tabela 1: Distribuição dos/as participantes no estudo por ano de escolaridade, tipo de escola e Género

Ano de escolaridade		Tipo de Escola		Género		Total
		Profissional	Secundária	Feminino	Masculino	
10.º Ano	n	190	96	182	104	286
	%	66,4%	33,6%	54,8%	57,1	55,6%
11.º Ano	n	2	46	16	32	48
	%	4,2%	95,8%	4,8%	17,6%	9,3%
12.º Ano	n	56	124	134	46	180
	%	31,1	68,9	40,4%	25,3%	35%
Total	n	248	266	332	182	514
	%	48,2%	51,8%	64,4%	35,4%	100%

O protocolo de investigação incluiu um questionário demográfico - onde foi possível delimitar variáveis, como o género, ano de escolaridade e idade - e diversas medidas de investigação, como a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (versão 2012) – EEEE – e Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (Bizarro, 1999) – EBEPA. Em qualquer um dos instrumentos utilizados, o/a participante tem de, obrigatoriamente, escolher a resposta dentro de um conjunto de hipóteses que lhe são apresentadas.

A EEEE é a versão portuguesa do questionário internacional *Student Engagement in School* (Veiga, 2012) que se baseia no modelo proposto por Lam e Jimerson (2008) no âmbito do envolvimento dos/as estudantes na escola. Já a EBEPA é um instrumento de avaliação do bem-estar psicológico na adolescência desenvolvido por Bizarro (1999) especificamente para a população adolescente portuguesa, baseada numa conceptualização do bem-estar psicológico e inclui dimensões de carácter subjetivo, assentando em características desenvolvimentistas e em fatores psicológicos, o que vai ao encontro das perspetivas integradoras do bem-estar. O uso deste instrumento visou, então, conhecer o bem-estar psicológico dos/as adolescentes, que, como anteriormente se verificou, é um conceito determinante para o envolvimento do/a estudante na escola (considerou-se como fator pessoal no âmbito do modelo de Lam & Jimerson).

Uma vez que este instrumento foi construído e está aferido e adaptado aos adolescentes portugueses não se realizou, neste estudo, nenhuma análise fatorial exploratória, utilizando-se os 5 fatores mencionados pela autora.

Em relação aos procedimentos salienta-se que antes da aplicação dos instrumentos e consequente recolha dos dados, foram seguidas as orientações propostas por Anastasi e Urbina (2000) no que se refere à preparação antecipada. Inicialmente, foi dada instrução aos/às jovens sobre o correto

preenchimento dos instrumentos, sendo, igualmente, garantida a liberdade em não participarem, a confidencialidade e o anonimato das suas respostas seguindo os critérios éticos da *American Psychological Association* (APA).

O tempo utilizado pelos/as participantes variou de grupo para grupo, mas manteve-se entre os 30 minutos, no mínimo, e os 50 minutos, no máximo. Salienta-se que os/as estudantes foram alertados/as para o facto de não estarem a ser avaliados/as e não existirem respostas certas ou erradas, sendo esclarecidos/as de que a cotação e análise seria feita em termos globais e em regime de anonimato.

Os dados recolhidos foram processados através da utilização do software *Statiscal Package for the Social Sciences* - SPSS, versão 21, tendo sido desenvolvidas estatísticas descritivas e análises multivariadas de dados, por forma a obter conclusões com sentido empírico (Field, 2009).

3. Resultados

Em relação à EEEE, relativamente aos estudos feitos anteriormente foi realizada nova análise fatorial uma vez que os/as participantes são diferentes (alunos/as que frequentam o ensino profissional). Face à estrutura fatorial anterior (Veiga, 2011), verificou-se a existência de um quarto fator que reúne itens inversos relacionados com o "não-envolvimento". Nesta análise houve necessidade de serem retirados alguns itens (9, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 33, ou seja, 11 itens que de alguma forma evidenciavam a participação em atividades de escola (fora do contexto de sala de aula) e trabalhos para casa que praticamente não existem ao nível dos cursos profissionais) uma vez que se mostravam "pouco explicativos", dado saturarem em mais do que um fator de forma pouco clara (Maroco, 2007). Com tal retirada de itens obteve-se uma matriz fatorial com 4 fatores explicativos de 66,39% da variância total. Os resultados apresentados no Teste de Esfericidade de Bartlet ($x2 \approx 7446{,}631$; $gl=231$; $p<0{,}001$) e na Medida de Adequação da Amostra (KMO= .857) encontram-se na Tabela 5 e revelam que as variáveis não são apenas correlacionáveis mas que a sua factorabilidade da matriz de correlações apresenta, de acordo com os parâmetros de Maroco (2007) um excelente índice.

Relativamente à EBEPA, não foi realizada a análise fatorial exploratória uma vez que o instrumento se encontra aferido para os/as adolescentes portugueses/as. Neste sentido, segue-se os valores que a autora (Bizarro, 2001) apresenta no seu estudo com adolescentes, isto é, optou-se por utilizar os indicadores e conclusões encontradas pela autora (bom KMO= .835 e Alpha de Cronbach nas subescalas, entre .80 e .87). Segue-se, igualmente, a opção da autora em manter as 5 subescalas do instrumento (perceção de competências (α= .80), apoio social (α= .85), cognitiva-emocional positiva (α= .87), cognitiva-emocional negativa (α= .85) e ansiedade (α= .86)).

Todos as dimensões da EEEE, à exceção da dimensão "não-envolvimento" que apresentou uma consistência mais baixa mas ainda assim aceitável (α= .792), apresentaram bons indicativos de consistência interna (tabela 2). Bem como em relação à EBEPA (tabela 2).

Tabela 2: Valores mínimos, valores máximos, média e Alpha de Chronbach para as Escalas e respetivas dimensões

Escala	Dimensões	Alpha	Min.	Máx.	M	Alpha (escala global)
EEEE	Cognitiva	.943	2,94	4,80	4,19	.870
	Afetiva	.855				
	Comportamental	.830				
	Não-Envolvimento	.792				
EBEPA	Cognitiva Emocional Negativa	.895	2,44	4,03	3,08	.896
	Apoio Social	.811				
	Cognitiva Emocional Positiva	.866				
	Ansiedade	.870				
	Perceção de Competências	.788				

No que respeita ao uso da EEEE, comparando estudantes de escolas secundárias e profissionais, apenas se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nas dimensões do "envolvimento afetivo" e "não-envolvimento". Os/as estudantes das escolas profissionais mostraram maior envolvimento afetivo do que os/as estudantes das escolas secundárias (média, respetivamente, de 4,52 e 4,37), sendo a diferença estatisticamente significativa (t= 2,087, p= 0,037). Em relação ao "não-envolvimento" os/as estudantes do ensino profissional mostram igualmente uma média superior (t= 3,131, p= 0,02).

Em relação à EBEPA e suas subescalas, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, apenas ao nível da subescala "apoio social" (t= 2,067, p= .039) e "cognitiva-emocional positiva" (t= 1,965, p= .50). Os/as estudantes das escolas secundárias apresentam médias superiores (respetivamente, 4,56 e 4,37).

Neste trabalho, optou-se pela classificação de Cohen (1992) no que respeita ao coeficiente de correlação de Pearson (tabela 3).

Tabela 3: Correlações de Pearson (r) entre o envolvimento do/a estudante na escola e EBEPA

	Envol. Cognitivo	Envol. Afectivo	Envol. Comportamental	Não-Envol.	Envol. Global	Bem-Estar Global
Envol. Cognitivo						
Envol. Afectivo	,340**					
Envol. Comportamental	,452**	,628**				
Não-Envol.	-,073	,031	-,091*			
Envol. Global	,688**	,668**	,756**	-,532**		
Bem-Estar Global	,034	,090*	,130**	-,382**	,282**	

** A correlação é significativa ao nível 0.01

* A correlação é significativa ao nível 0.05

Salienta-se que as correlações entre o envolvimento comportamental e as subescalas da EBEPA "apoio social", "cognitiva-emocional positiva" e bem-estar global são positivas para p≤ ,01, enquanto que para p≤ ,05 as correlações são negativas entre "envolvimento comportamental" e o "não-envolvimento" e a subescala "cognitivo-emocional negativo" da EBEPA.

Foi utilizado método de regressão linear dado que se pretendeu avaliar o contributo de duas ou mais variáveis independentes sobre uma variável depende. Neste sentido, foi realizado um modelo a partir do qual se procurou compreender a relação entre o bem-estar (variável dependente) e o envolvimento e vinculação aos pais, pares e professores.

Seguindo as indicações de Maroco (2007) os pressupostos da distribuição normal e da homoscedasticidade dos resíduos do modelo foram validados através da interpretação dos gráficos P-P e *Scatterplot*. No que respeita ao modelo os resultados obtidos estão descritos na tabela 4 (variável dependente: bem-estar global e variáveis independentes envolvimento e relação com os outros – pais, pares e professores)

Tabela 4: Resultados da análise de regressão linear

Variáveis Preditoras	β	t	p	VIF	Tol	KS	R^2	R^2a	d
Envolvimento	-,008	-215	,829	1,326	,754	1,851	,485	,481	2,042
Relação com pais	,210	5,290	,000	1,546	,647	P ,002			
Relação com pares	,506	12,544	,000	1,598	,626				
Relação com prof	,096	2,358	,018	1,596	,627				
Variável dependente: bem-estar global									

Após a análise da regressão linear, verifica-se que é um modelo ajustado pois $F_{(4)}$= 118,925, *p*= ,000 (regressão estatisticamente significativa). À exceção do envolvimento, todas as variáveis consideradas são estatisticamente significativas, sendo que a variável "relação com pares" (vinculação) dá um maior contributo (β= -,506) para a explicação do bem-estar global.

Em relação à análise de resíduos e sendo d= 2,042 os resíduos são tidos como independentes, ou seja, da análise do gráfico P-P verifica-se que a maioria dos pontos se encontra mais ou menos em cima da diagonal principal, logo os resíduos apresentam pelo menos distribuição normal (Anexo 6, C). Relativamente, aos restantes pressupostos, da análise do gráfico *Scatterplot* (Anexo 6, C) verifica-se que os resíduos se distribuem de forma mais ou menos aleatória em terno de 0, encontrando-se pontos isolados. Utilizando o teste de Kolmogorov-Smirnov verifica-se a distribuição normal dos erros (*p*≥ ,05). Ao nível da multicolinearidade os valores de VIF e de Tolerância são apresentados na tabela 17, de onde se conclui que dado haver um R^2a= ,481 e um R^2= ,485, a regressão linear explica 50% da variância, ou seja, uma boa proporção (metade) da variabilidade do bem-estar global ($F_{(4)}$= 118,925, *p*= ,000), revelando-se o valor da relação com pares superior aos restantes preditores (β= ,506).

4. Conclusões

Sabe-se que os/as alunos/as não se envolvem quando as tarefas são demasiado fáceis ou complexas e que alguns/mas alunos/as estão envolvidos/as numa aula mas não noutras. Sabe-se, também, que alguns subgrupos de estudantes parecem beneficiar do envolvimento mais do que outros. É, por isso, que é necessário investigar o envolvimento.

O presente estudo inclui-se na abordagem teórica de compreensão do constructo do envolvimento dos/as estudantes na escola, nomeadamente a sua multidimensionalidade. Por outro lado o facto de incidir sobre estudantes do ensino profissional permite uma abordagem diferente do que existe na literatura nacional e internacional.

A partir do enquadramento teórico apresentado e uma vez que tal é fundamental para a criação de boas questões de investigação (Nicola, 2008), o presente estudo vem acrescentar algo, nomeadamente em termos nacionais uma vez que não existe referência a estudos que incluam como sujeitos os/as alunos/as do ensino profissional que frequentam tanto escolas secundárias, como profissionais (segundo Martins (2003) o ensino secundário tem sido objeto de poucos estudos, nomeadamente, no que se refere ao ensino profissional). Na tentativa de contribuir para o conhecimento científico associado ao ensino secundário, nomeadamente, ensino profissional.

De uma forma geral pode-se concluir que a análise fatorial da EEEE, ao nível da validade, mostrou que se mantém a existência de 3 fatores conforme o modelo original de Lam & Jimerson, tendo sido

encontrada, tal como em Veiga (2013) que encontrou uma nova dimensão, a dimensão agenciativa do envolvimento, uma dimensão não contemplada, o "não-envolvimento" (contribui para o estudo da multidimensionalidade do constructo). Por outro lado, os/as estudantes de escolas profissionais mostram maior envolvimento afetivo, o que pode ser explicado pelo facto de conhecerem toda a comunidade escolar e se sentirem mais seguros nas relações que estabelecem.

Tais resultados agora encontrados em relação à dinâmica existente entre os resultados escolares e o bem-estar enquadram-se em toda a investigação desenvolvida neste âmbito, bem como que maior envolvimento na escola é variável preditora de bem-estar psicológico e bons resultados escolares.

Assim, sugere-se a continuação destes estudos exploratórios, e ampliar o número de alunos envolvidos com mais turmas dos diferentes cursos do ensino profissional e com outras escolas/instituições de diferentes regiões do país onde a realidade e as ofertas formativas sofrem alterações, assim como continuar a explorar a multidimensionalidade do constructo do envolvimento, pois tal permitirá a comparação entre os dados obtidos com outros estudos na mesma área, permitindo confirmar ou infirmar os resultados alcançados.

Espera-se, assim, que este estudo figure como um contributo motivador para a existência de outras investigações sobre o envolvimento dos/as alunos/as na escola num tipo de ensino ainda pouco estudado, procurando solidificar as ideias abordadas ao longo deste estudo e acrescentar algum contributo valorativo, ao desafio lançado pela presente investigação (nomeadamente, no uso de uma metodologia qualitativa). Isto porque, uma compreensão maior do envolvimento dos/as alunos/as na escola pode contribuir para aumentar a eficácia dos profissionais da educação na promoção do sucesso escolar. A clarificação das dimensões do envolvimento nas escolas e dos seus múltiplos contextos possibilitará uma planificação de processos e intervenções destinadas a reforçar a participação da escola. Esta é, então, a base de conhecer novos elementos, a ter em conta em programas virados para a prevenção e para a diminuição do fracasso e do abandono escolar.

NOTA:

Este trabalho foi parcialmente financiado pelos fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, no contexto do projecto PTDC/CPE-CED/114362/2009- Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção, coordenado pelo Professor Feliciano H. Veiga.

Referencias

Almeida, S. & Feire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.

Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica* (7ªed.). Porto Alegre: ArtMed.

Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia, Lisboa.

Carvalho, J. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar? A Relação entre as Crenças, as Estratégias de Savoring e o Bem-Estar Pessoal nos Adolescentes. Um estudo exploratório*. Tese de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Stress e Bem-estar – Intervenção na Família, na Escola e no Trabalho. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology: A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. DOI:10.1037/0033-2909.112.1.155

Field, A. (2009). *Descobrindo a Estatística usando o SPSS*. São Paulo: ArtMed.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). Student engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Jimerson, S. (2003). The California School Psychologist Provides Valuable Information Regarding School Engagement, Youth Development, and School Success. *The California School Psychologist*, Vol. 8, 3-6.

Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, *8*, 7-27.

Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring Student Engagement in School Internationally. The International School Psychology Survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13, July.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3ªed.). Lisboa: Ed. Sílabo.

Martins, E.C. (2003). Caminho e (des)Caminhos do Ensino Secundário. Tendência e contributos. *Educare-Educere* (2), 2, 15-40.

Nicola, P. (2008). Como Construir uma Boa Questão de Investigação? In Médicos de Medicina Geral e Familiar. *Investigação Passo a Passo – Perguntas e Respostas Essenciais para a Investigação Clínica*. Lisboa: Núcleo de Investigação da APMCG (pp.19-25).

Ramos, M.Z. (2012). *Envolvimento dos Alunos na Escola – um Estudo no Ensino Secundário*. Dissertação de ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação, Área de especialização em Formação Pessoal e Social. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Remédios, C. (2010). *O Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Tese de Mestrado Integrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Veiga, F.H. (2011). Implementação de um projecto de envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Students Engagement in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román,M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Veiga, F. (2012). *Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola*. Versão para Investigação, não publicada.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Motivação: Em busca de um acerto concetual

Isabel Paraíso
Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)
isabel.paraiso@ipleiria.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: Pelo processo percetivo o indivíduo capta, organiza e processa um conjunto de estímulos e informação. A interpretação dos sinais recebidos corresponde à atribuição de um sentido construído com base no conhecimento, experiências passadas e/ou expetativas futuras. Existe alguma controvérsia na literatura sobre a definição de motivação. Porém, identifica-se uma caraterística comum: o indivíduo tem um papel ativo no seu meio relacional cujo processo o orienta para um determinado nível comportamental. Se a motivação tem a sua génese em estímulos, que circunstâncias podem levar a dissonâncias cognitivas? Objetivos: Através da revisão da literatura pretende-se compreender o sentido holístico do constructo, bem como indagar sobre uma aproximação ao contexto atual em termos de precisão e acerto, numa realidade complexa, multifacetada, dinâmica e imprevisível.

Metodologia: Ancorada em conceções abstratas foi opção evocar a teoria hermenêutica para a investigação de paradigmas que não têm uma representação totalmente objetiva nem são vivenciados de forma polarizada.

Resultados: Nem a sociedade é um todo em si acabado e em equilíbrio estático, nem o indivíduo é um mero recetor passivo de informação factual, proveniente do meio. Antes, processa a realidade que percebe e o seu comportamento resulta do reajustamento que procura alinhar motivos e intenções que visa atingir. Quanto à motivação em contexto de ensino-aprendizagem refira-se que muito embora possam existir propósitos comuns dentro de um grupo, tal não significa que todos os indivíduos se vinculem a estes e esqueçam as suas próprias vontades. Conclusão: Além de locais onde se desenvolvem processos de ensino-aprendizagem, conhecimento e competências, as Instituições de Ensino são, igualmente, espaços de atitudes, através da socialização e da construção de subjetividades. Não há uma teoria que garanta a motivação pois supor que os mesmos estímulos causam as mesmas reações em todos os indivíduos é menosprezar a identidade e individualidade de cada ser humano. Encontrar respostas aos motivos individuais é o grande desafio que se impõe às Escolas: personalização da educação adaptada ao indivíduo e à sociedade.

Palavras-chave: Motivação, Interação, Comportamento, Dissonância cognitiva, Inteligência emocional.

Abstract

Conceptual Framework: Through the perceptive process the individual captures, organizes and processes a set of stimuli and information. The interpretation of the signals received corresponds to the attribution of a meaning that is built on the basis of knowledge, past experiences and/or future expectations. There is some controversy in literature concerning the definition of motivation. However, there is one common feature: the individual has an active role in their relational environment which leads them to a certain behavioural level. If motivation has its genesis in stimuli, which circumstances can lead to cognitive dissonances? Objectives: Through a literature review, the aim is to understand the holistic sense of the construct, and also look into how close it is to the current context in terms of precision and accuracy in a complex, multifaceted, dynamic and unpredictable reality.

Methodology: Anchored in abstract conceptions, the option was to resort to the hermeneutic theory to research paradigms which do not have a completely objective representation nor are they experienced in a polarized way.

Results: Neither is society a whole in itself and in static equilibrium, nor is the individual a mere passive receiver of factual information which emerges from the environment. Instead, they process the reality which is perceived and their behaviour results from the adjustment which seeks to align motives and intentions that they aim to achieve. As for motivation in a teaching-learning context, it is noted that even though there may be common purposes within a group, this does not mean that all individuals must be bound to them, forgetting their own wills.

Conclusion: Aside from being places where teaching-learning processes, knowledge and skills are developed, Educational Institutions are also places to develop attitudes through socialisation and construction of subjectivities. There is no theory which guarantees motivation because to assume that the same stimuli will cause the same reactions in all individuals is to belittle each human being's identity and individuality. The greatest challenge presented to Schools is to find answers to individual motives: personalisation of education, tailored to the individual and to society.

Keywords: Motivation, Interaction, Behaviour, Cognitive dissonance, Emotional intelligence.

1. Introdução

Contrariamente ao que possa ser comummente aceite a realidade não é única. Com efeito, o ser humano não é um mero recetor passivo de informação factual, proveniente de um meio, antes é um processador ativo da realidade supostamente objetiva que percebe (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007).

Neste sentido, o mesmo episódio pode gerar perceções diferentes em cada indivíduo, enquanto processo pessoal e intrinsecamente subjetivo ou mesmo substancialmente diferente de uma realidade

objetiva (Soto & Marras, 2002). Por tal razão Robbins (2004) afirma que ninguém vê a realidade. O que o indivíduo faz não é mais do que uma organização e interpretação das suas impressões sensoriais, com o objetivo de lhe atribuir um sentido, e a isso chamar-lhe realidade. Atento aos pressupostos que desenvolve sobre a realidade percebida acaba por determinar a forma como atua (Cunha, et al., 2007).

O comportamento humano resulta, nas suas diversas interações, do ajustamento entre indivíduos e as suas circunstâncias e, consequente, de dois grandes determinantes: as disposições individuais e os fatores situacionais.

A cada momento a ação tende a ser desequilibrada pelas transformações que emergem do interior ou exterior ao indivíduo. Um novo comportamento procura restabelecer a função de equilíbrio, ao mesmo tempo que tende a reforçá-lo, tornando-o mais estável comparativamente com o estádio anterior ao momento de perturbação (Sequeira, 2007).

Do confronto sumário das diversas definições do conceito de atitude é possível identificar três componentes fundamentais: a) componente cognitiva: respeita à representação mental do objeto, relaciona-se com os pensamentos, conhecimento, crenças e valores; b) componente afetiva: representada pelos sentimentos (ou afetos) e emoções relativos a determinado objeto; c) componente comportamental: traduzida pela tendência para a ação perante o objeto.

Na literatura regista-se uma forte tendência em afirmar que as atitudes predizem o comportamento (Gleitman,1999). Ferreira, Neves e Caetano (2001) apresentam quatro funções das atitudes: a) as funções motivacionais: entende-se que estas são parte de um estado psicológico individual, cujo desenvolvimento ou alteração ocorre de acordo com as necessidades do sujeito; b) as funções cognitivas: relacionam-se com a forma como é processada a informação de onde sobressaem dois princípios - o equilíbrio e a dissonância cognitiva; c) as funções sociais: enquadram-se na esfera da influência social, i.e., influências/estímulos provenientes do meio incluindo, naturalmente, a opinião de outros; d) as funções de orientação para a ação: remetem para a questão da predição do comportamento.

Nesta breve introdução uma nota especial para o conceito de dissonância cognitiva através do qual se procura descrever um estado de inconsistência entre a atitude e o comportamento de um indivíduo. Tal estado de inconsistência causa um desconforto interior e, simultaneamente, um desejo de reduzi-lo ou mesmo eliminá-lo. Perante um sentimento de inconsistência inicia-se um processo de esforço pelo qual o indivíduo procura retomar o estado de equilíbrio onde atitudes e comportamentos sejam de novo consistentes. Três situações podem ocorrer: a) mudança de atitude; b) mudança de comportamento futuro; c) desenvolvimento de novas formas de compreender ou racionalizar a inconsistência (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2001).

2. Enquadramento conceptual

2.1 Motivação: Definições gerais da literatura de referência

Há muito que diversas áreas do saber têm ampliado esforços profícuos resultantes da sua necessidade de compreender e explicar o comportamento humano. Consideram que o adequado entendimento do processo de motivação humana conduzirá à abertura a novos espaços de desenvolvimento e a novos instrumentos para a aprendizagem.

A conceção teórica da motivação, com alguma frequência, vincula o conceito em torno do comportamento organizacional (Cunha, et al., 2007) conferindo-lhe estatuto fundamental à sobrevivência das organizações. Com efeito, foi a partir da década de 20 do século passado que surgiram as grandes questões relacionadas com a motivação, nomeadamente com a abordagem comportamental da Escola das Relações Humanas, protagonizando alterações profundas ao racionalismo da gestão científica do trabalho.

Vejamos algumas definições de motivação perscrutadas em textos literários[1]:

- "… um motivo é uma necessidade ou desejo acoplado com a intenção de atingir um objetivo apropriado." (Krench & Crutchfield, 1959);
- "… representa o aspecto dinâmico da acção: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo." (Fontaine, 1991);
- "… uma força interna nos indivíduos, que é responsável pelo nível, direcção e persistência do esforço dispendido …." (Schermerhorn, et al., 2001);
- "… um sentimento interno - é um impulso que leva alguém a fazer alguma coisa." (Rogers, Ludington & Graham, 1997);
- "… um processo que começa como uma deficiência, necessidade física ou psicológica, que activa um comportamento que está direcionado para um objectivo ou incentivo." (Luthans, 1998);
- "…forças psicológicas internas de um indivíduo que determinam a direcção do seu comportamento, o seu nível de esforço e a sua persistência face aos obstáculos." (Cunha, et al., 2007);
- Mais especificamente na área da educação:
- "… as abordagens ou as teorias sobre a motivação do aluno têm dado especial destaque aos componentes cognitivos (…) como metas, crenças, atribuições, perceções, ressaltando-se entre elas as perceções de competências e as crenças de autoeficácia, portanto, variáveis ligadas ao self." (Bzuneck, 2009);

- "…os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis ao seu alcance." (Boruchovitch & Bzuneck, 2010).

Das breves definições apresentadas podemos concluir: a) a motivação integra fenómenos emocionais, biológicos e sociais; b) há uma tendência para considerar a singularidade do ambiente envolvente ao indivíduo que, segundo os autores, tem um papel ativo no meio em que o sujeito se relaciona; c) da interação com o meio em que se relaciona há um processo que orienta para determinado nível de comportamento relacionado com o cumprimento dos objetivos pessoais.

Se é certo que a motivação resulta de um comportamento observável que orienta em determinada direção, esta é determinada por uma escolha, uma opção ponderada, uma intenção para o realizar. Coloca-se então a questão de se saber o que está submerso no processo motivacional.

A emergência de uma necessidade rompe um estado de equilíbrio do organismo provocando estados de tensão, insatisfação, desconforto e desequilíbrio. Perante situações de dissonância, o indivíduo exerce uma ação ou comportamento capaz de aliviar a tensão gerada, ou mesmo, eliminar a situação de desconforto e desequilíbrio (Novaes, 2007).

Uma nota final nas palavras de Gagné e Deci (2005), "one the most important reasons for postulating that there are basic psychological needs … is that they provide the basis for predicting which aspects of a social context will support intrinsic motivation and facilitate internalization of extrinsic motivation" (p.338).

2.2 Processo de Ensino-Aprendizagem

Nesta fase da análise concetual importa clarificar o que se entente por processo de ensino-aprendizagem.

Encontramos na literatura diversas conceções e paradigmas acerca do constructo. Neste trabalho adotamos a concetualização de Scheerens (2004), citado por Albuquerque (2010), que preconiza a aprendizagem como "um processo de construção de significados e atribuições de sentido" e o ensino como a "ajuda necessária para que esse processo se realize na direcção desejada" (p. 58). É no momento, em que o tal processo ocorre que se materializam as mediações entre Professor e Aluno (Almeida & Grubisich, 2011).

No processo de interação entre o estudante e professor, Almeida e Grubisich (2011) defendem que não há uma relação direta entre ensino e aprendizagem, mas também não existe uma desvinculação entre esses dois processos. Significa, pois, nas palavras do autor que "para haver aprendizagem, necessariamente deve haver ensino. Porém, eles não ocorrem de modo simultâneo" (p. 72).

A literatura apela-nos para uma perspetiva construtivista considerada, por aqueles autores, como uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem que protagoniza o *Saber* como algo que é construído e não apenas reproduzido. Nesta perspetiva o enfoque está "naquilo que é conhecer como no modo como se chega a conhecer" (Fosnot, 1999, p. 9). Os princípios basilares desta teoria são, de acordo com Pereira (2009): a) o estudante está no centro do processo educativo; b) é conferida ao estudante autonomia na sua aprendizagem; c) o conhecimento não está pronto, antes é construído através da interação entre o estudante e o objeto do conhecimento; d) o professor não assume uma prática meramente transmissiva e respeita as fases de desenvolvimento (maturação) do estudante.

Da breve referência que se apresenta podemos, desde já, concluir que dificilmente se compreende a aprendizagem de um indivíduo sem perceber como este interage num contexto social e, particularmente, educacional. Do mesmo modo se induz que não se perceberá um sistema educativo que não compreenda os seus interlocutores em termos cognitivos, afetivos e mesmo psicomotores.

No processo percetivo podem ocorrer distorções, como já se considerou. E, tanto maior será a sua intensidade quanto menor o estado consciente da influência sobre o processo pelo próprio sujeito.

Atendamos, um pouco mais, à fase de interpretação da perceção.

A literatura apresenta-nos, igualmente, a teoria da atribuição pela qual se procura: a) entender as causas de um determinado evento; b) avaliar a responsabilidade do evento; c) avaliar as qualidades pessoais dos participantes no evento (Schermerhorn et al., 2001). A aplicação da teoria da atribuição atende, de modo primordial, ao comportamento do indivíduo e se a causa tem origem interna ou externa à própria pessoa. Razão porque Robbins (2004) define o constructo pelo modo "como julgamos de maneiras diferentes as pessoas, diante do sentido que atribuímos a um determinado comportamento …[e] se o que o motiva é interno ou externo" (p.25).

Já concluímos em estudos anteriores Paraíso (2012) que três fatores podem influenciar o modo como os indivíduos processam a informação para atribuir a causa, i.e., os aspetos caraterizadores da informação que cada indivíduo possui e que o leva a uma atribuição de sentido: a) diferenciação; b) consenso; c) coerência (Robbins, 2004).

Robbins, na sua obra, alerta ainda para outro aspeto da teoria da atribuição: existem erros e vieses que podem distorcer as atribuições. Clarifica o autor: "há evidência substancial de que, quando julgamos o comportamento de outras pessoas, tendemos a subestimar a influência dos factores externos e a superestimar a influência dos internos ou pessoais" (p.26), ao que chama de erro fundamental de atribuição.

Já numa perspetiva mais abrangente Nuno Crato no artigo que integra a obra de Savater, Castillo, Crato e Damião (2010) desperta a atenção do leitor quando afirma que "A motivação é a base de todo o estudo e de toda a escola; o ensino falha quando falha a motivação" (p.63). Mas, como se pode ler logo de seguida, o autor desfaz tal convicção denunciando a dificuldade de qualquer argumentação

com a "ideia do primado do interesse" (p.64). Como afirma, "(…) toda a gente gostaria que os estudantes se entusiasmassem com as matérias escolares (…) as vantagens da divulgação científica (…) chamar a atenção dos jovens e do público para a matemática e para a ciência. O erro está em imaginar que a motivação é condição prévia do estudo." (p.64)

E neste ponto reiteramos um princípio basilar na análise da questão da motivação segundo Miguélez (2004) ao afirmar que "el sentido o significado de toda realidad será muy diferente de acuerdo con el 'undo interno personal' y con la respectiva estrutura en que se ubica: valores, actitudes, creencias, necesidades, intereses, ideales, temores, etc., de cada uno" (p.59).

Ora, sustentado num sistema de valores, sentimentos, crenças e experiências, dificilmente se discerne globalmente acerca da consciência de suposta realidade como algo intrinsecamente verdadeiro, único e socialmente aceite por todos os seus membros.

Não sendo as situações entendidas da mesma maneira, é expectável que os comportamentos individuais sejam diferenciados. Assim, o comportamento humano resulta, nas suas diversas interações, do ajustamento entre indivíduos e as suas circunstâncias.

2.3 Variáveis Preditivas ao Processo Motivacional

Como Bergamini (2008) estamos em crer que o conceito de motivação foi adquirindo diferentes interpretações, "sem que nenhuma delas possa ser considerada como errada, ou destrua os argumentos da outra" (p. 42). Não obstante, e sem que se criem delimitações rígidas – pois falamos de conceitos abstratos -, consideramos perentório que se clarifiquem constructos correlacionados na literatura científica ou aspetos disposicionais utilizados como sinónimos, porém com estatuto próprio.

Autoconceito - a perceção que uma pessoa tem de si mesma formada a partir das experiências e relações com o meio (Santos, Antunes & Bernardi, 2008);

Autoestima - relativa ao apreço que cada sujeito sente por si mesmo, sendo esta já numa vertente avaliativa ou afetiva (Santos et al., 2008);

Autoimagem - descrição que a pessoa faz de si. Esta perceção também está relacionada com o modo como os outros a percebem (Santos et al., 2008);

Envolvimento - estado psicológico, em muitas situações primordialmente afetivo, que caracteriza a ligação do indivíduo à atividade com implicação na sua decisão de continuidade (Cunha, et al., 2007);

Confiança – enquanto variável essencial para a estabilidade das relações sociais. Inclui a existência de determinado risco de vulnerabilidade e de interdependência entre as partes envolvidas. Neste âmbito, importa distinguir um hipotético estado de perda de confiança de um processo de desmotivação

e, ainda, de uma situação de perceção de injustiça face a determinada situação circunstancial (Cunha, Rego, Lopes & Ceitil, 2008);

Locus de controlo – processo pelo qual é possível aferir o grau em que os sujeitos acreditam que os acontecimentos vivenciados são, ou não, controláveis por si próprios (Cunha, et al., 2007);

Emoção - estado sentimental de elevada intensidade, caraterizado pela existência de um estímulo ou objeto ativador. Nesta dimensão refira-se o carácter transitório que lhe é inerente, razão pela qual se percebe a facilidade de interrupção de processos cognitivos e comportamentais (Damásio, 1999);

Inteligência emocional - capacidade de percecionar as emoções, para aceder e gerar emoções que possam auxiliar o pensamento. A literatura tem enfatizado a importância da inteligência emocional como um preditor em importantes domínios como seja o próprio desempenho académico (Goleman, 2010);

Satisfação - enquanto um estado emocional ou de prazer resultante da avaliação de uma atividade ou de experiências vivenciadas em determinados domínios. Esta pode ser entendida como a resposta a um conjunto de fatores percecionados pelos sujeitos como mais ou menos ajustados às suas expectativas. Consoante a congruência ou discrepância que os indivíduos percecionarem entre as suas necessidades e as suas expetativas resultam formas diferenciadas de satisfação (Robbins, 2004).

Como referimos anteriormente cada variável é percebida e vivenciada por cada indivíduo de forma singular. Se cada ser humano perceciona de modo diferenciado certa ocorrência, tendencialmente podem advir distorções à suposta realidade. E, tanto maior será a sua intensidade quanto menor o estado consciente da influência pelo próprio sujeito, com reflexos de inconsistência entre as atitudes e o comportamento individuais.

2.4 Autorregulação e Autodeterminação da Aprendizagem

Sousa (2006) alerta para o facto de que o estudante não é um sujeito passivo da aprendizagem. Acrescenta ainda o autor que insistir em tal paradigma é querer perseverar um modelo desajustado da realidade inibindo a possibilidade dos sujeitos poderem regular a sua própria aprendizagem de forma autónoma e autorregulada enquanto pessoas livres com identidade própria que integram uma sociedade mutável em ritmo e direção imprevisível.

As diretrizes basilares do modelo de autorregulação da aprendizagem assentam em três pilares: a) o grau de envolvimento ativo no processo de aprendizagem (incluindo as vertentes metacognitivas, motivacionais e comportamentais); b) o processo cíclico de mudança de comportamentos (que envolve o planear, o controlar a eficácia e a vontade de se envolverem na tarefa, e a reflexão sobre os resultados obtidos); c) a dependência de aspetos motivacionais (o que afetará o grau de envolvimento

ativo, podendo relacionar-se com as estratégias de controlo e com as crenças na sua aplicabilidade) (Sousa, 2006).

Como resultado da aplicabilidade deste modelo, de acordo com Polydoro e Azzi (2009), os estudantes evidenciam um desempenho pró-ativo e ainda capacidades automotivadoras. Na referência que estes autores fazem ao trabalho de Montalvo e Torres (2004), um estudante que assume a autorregulação do seu processo de aprendizagem "(…) aprendeu a planejar, controlar e avaliar seus processos cognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e contextuais; possui autoconhecimento sobre o próprio modo de aprender, suas possibilidades e limitações." (p. 79)

Uma referência também à teoria da autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan. Os indivíduos necessitam de se sentirem competentes e autodeterminados para vivenciarem um estado intrinsecamente motivacional (Polydoro & Azzi, 2009).

Para a teoria da autodeterminação não existem estruturas mentais, mas um *self* que tem origem orgânica, ligado às necessidades intrínsecas, e que tem a função de organizar processos cognitivos, afetivos e comportamentais (Appel-Silva, Wendt & Argimon, 2010).

A teoria encontra-se sustentada no conceito de necessidades psicológicas básicas como determinantes de um comportamento motivado (Oliveira, Theóphilo, Batista & Soares, 2010). São indicadas como necessidades básicas de realização a autonomia, competência e o vínculo. Quanto maior a autoperceção nestes indicadores maior o estado de motivação autorregulado ou intrínseco.

3. Objetivos

Cada ação é ponderada entre várias alternativas e o melhor preditor do comportamento será a sua intenção, sendo a atitude, enquanto predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento, apenas um dos fatores implícitos neste processo multifacetado.

O indivíduo a cada momento vivência uma realidade subjetiva, que lhe é privada e pessoal, cheia de sentimentos, emoções e perceções que não pertencem senão a si mesmo. No encontro com a sua identidade é-lhe dado o livre-arbítrio para encontrar as respostas que o oriente ao Ser único que É.

O presente estudo tem como objetivo a revisão literária com o propósito de compreender o sentido holístico do processo motivacional, bem como indagar, em termos de acerto e precisão, o entendimento acerca deste constructo com o contexto atual - complexo, multifacetado, dinâmico e imprevisível.

4. Metodologia

Um problema pode ser estudado a partir de diferentes paradigmas. Acredita-se que não existe melhor ou pior metodologia de investigação (Coutinho 2011).

Neste trabalho são abordadas variáveis cuja representação está ancorada a conceitos abstratos. Uma vez que o objeto de estudo constitui uma nova abordagem à temática de pesquisa assumimos uma estratégia de investigação que nos admitisse a uma abordagem mais flexível no acesso aos dados. Ao optarmos por uma abordagem qualitativa sabemos que dificilmente nos será dado abranger a totalidade das variáveis e das relações dinâmicas que ocorrem entre os elementos, os atores e no seu meio circundante.

Como Coutinho (2011) questionamos se podem os métodos próprios das ciências naturais elucidar-nos dos significados das ações humanas. E se esses significados não são mensuráveis, ou seja, suscetíveis de uma observação rigorosa, como podemos quantifica-los? A explicação para o mundo social terá que emergir de um paradigma interpretativo que vise descodificar, pela presença ou pela sua ausência, componentes de um sistema complexo de significados e significantes que não têm uma representação totalmente objetiva nem são vivenciados de forma polarizada (Paraíso, 2012).

5. Resultados

Chegados à fase de discussão a pergunta é imperativa: É possível motivar alguém?

Segundo Nakamura, et al., (2005), "ninguém pode motivar ninguém" (p.24). Para os autores a motivação emerge das necessidades de cada um e não da vontade de outros. Esta abordagem não é necessariamente paradoxal a qualquer referência literária apresentada anteriormente. Com efeito, de acordo com os mesmos autores, existe um conjunto de fatores aos quais a maioria dos indivíduos reage favoravelmente.

Nos dias de hoje mais importante que perceber o que motiva os indivíduos é saber que estes são titulares de uma vontade e identidade própria com expressão livre dos seus motivos intrínsecos. Caso em que, a preocupação deve centrar-se na capacidade de disponibilizar os recursos adequados à satisfação, desenvolvimento harmonioso e holístico de cada sujeito, enquanto Ser único que não sufoque a sua individualidade, criatividade e aptidões pessoais das quais cada vez mais ele é cônscio.

A consciência de si mesmo e da realidade envolvente potencia um processo de desenvolvimento pessoal onde as escolhas são organizadas em torno do "Eu". Neste contexto poder-se-á dizer que os motivos individuais são produto da sua autoperceção, valores, vontades e atitudes inerentes à

identidade e fundamentos de personalidade próprios. E porque também estes são mutáveis é expectável que inúmeros fatores possam, em cada fase etária ou na interação social, vincular ou desvincular a uma forma interior (motivo) em busca da satisfação complementar às próprias necessidades.

Outra questão poderá colocar-se: Atualmente a problemática da motivação é uma discussão política, económica, social, científica ou pedagógica? Qual a verdadeira natureza do *poder* que regula o comportamento humano?

É certo que a organização da sociedade é imperecível, dinâmica, instável e sem rumo certo. Mas é igualmente verdade que a dissonância (recalibração da intencionalidade) entre a identidade pessoal e o percebido como real não são meros indicadores de estudos teóricos. São factos.

Passada mais de uma década a reflexão de Prot (2004) permanece atual. As Instituições continuam a trabalhar

> con una lógica donde predomina la intelectualización de la enseñanza y de la educación. ¿Quién se ha parado a pensar en las necesidades de hoy, en materia de responsabilidad personal en el trabajo, de estímulo del deseo de trabajar y del sentido del esfuerzo, no tienen nada que ver con las de ayer? (Prot, 2004, p.11)

Segundo Max Dorra, citado por Prot (2004), "Formar a un individuo es enseñarle la resistencia a las modas y a la manipulación" (p.67). Mas, acima de tudo dar-lhes "(…) a capacidade de provocar a diferença, pelo mero acto de existirem" (Cardoso, 2014, p.143).

Prot (2004) alerta para a urgência na mudança de paradigma na busca da "(…) identidade de lo humano y de la sociedade." (p.38) com primazia para os jovens pois, como refere, "(…) Su comportamiento, su manera de ser, sus numerosas cuestiones testimonian la amplitud de las necesidades." (p.39).

Também José Duarte na coletânea de 2011 de Costa e Furão afirma que "A nossa identidade só existe quando somos reconhecidos pelo outro e isso implica claramente uma geografia que precisa de ser definida para haver um reconhecimento do eu e produzir novos mapas cognitivos" (p.124).

Sabendo que o indivíduo não é um recetor passivo de informação proveniente do exterior, tão pouco um estado de desmotivação é um defeito ou ausência de competência pessoal, excetuando-se situações em que o sujeito relega a sua responsabilidade para outros (locus de controlo externo), é imprescindível que se preste atenção e que se atenda às mutações que podem, em qualquer nível, criar estados dissonantes, pois todo o Ser é movido por emoções.

À semelhança do que nos foi dado perceber em contextos organizacionais o fracasso de muitas instituições não está na ausência de conhecimento técnico mas na forma como interagem com as

pessoas (Bergamini, 2006). A tentativa de condicionar o comportamento humano como adverte a autora (Bergamini, 2008) "não pode ser chamada de motivada (…) a reação representa um comportamento que foi incorporado num sistema de hábitos, independente da consciência ou vontade (…)" (pp. 26-27). Nesta eventualidade coloca-se a questão de se saber se o sujeito consegue sustentar tal estado por muito tempo. Estamos em crer que não pois tal não resulta de uma alteração por motivos próprios mas extrínsecos a si e, neste caso, como pode o sujeito potenciar a sua forma e energizar os seus motivos?

Refira-se a propósito que a alteração aos *estados de espírito* têm repercussão no tom afetivo no que concerne à forma como o sujeito percebe e age perante um objeto que pode conduzir a um pico emocional. As emoções, enquanto estados sentimentais de elevada intensidade caraterizados pela existência de um estímulo ou objeto ativador, podem interromper processos cognitivos e comportamentais (Goleman, 2010). Depende de cada um a capacidade de percecionar e gerir as emoções que possam auxiliar o pensamento e promover o crescimento intelectual e emocional (Gomes et al., 2008).

Desconsiderar a identidade, o livre-arbítrio e a autodeterminação de cada Ser é como empurrar um pedregulho montanha a cima, como referiram Milhollan e Forisha (1972). Um homem educado "(…) é o que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar, que percebe que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar o conhecimento dá alguma base para segurança" (p.176)

Não há uma teoria que garanta a motivação, pois supor que os mesmos estímulos causam as mesmas reações em todos os indivíduos é menosprezar a identidade e individualidade de cada ser humano.

6. Conclusões

Da literatura compulsada concluímos que a motivação é entendida como um processo que precede o comportamento humano.

As necessidades/motivos/intenções variam entre os sujeitos. Variam igualmente individualmente ao longo do tempo (o estímulo que motiva hoje pode ter um efeito nulo amanhã ou, até mesmo, um efeito contrário) o que tornará difícil, se houver intensão para tal, padronizar estímulos como defendem as teorias comportamentalistas.

Encontrar a identidade do indivíduo na sociedade é um ato também imputável ao processo educativo. Porém, não se espere deste um produto no qual os indivíduos não se revejam, sob pena de desequilíbrio entre atitudes e comportamentos.

Com efeito, cada pessoa é única, bem como as oportunidades e escolhas com que se confronta o que reitera a ideia original de que o comportamento, os resultados traduzirão o que constrói em si e o sentido que dá à sua existência.

Considerar que só se pode aprender entre as quatro paredes da escola é negar a inteligência racional e emocional de cada indivíduo, assim como a liberdade de organização e capacidade de trabalho individual. É imperativo desmistificar a cristalização de hábitos em relação à aprendizagem.

As Instituições de Ensino, além de locais onde se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem, tanto de conhecimentos como de competências, são igualmente espaços de emoção atitudes e comportamentos, através da socialização e da construção de identidades.

Nem a sociedade é um todo em si acabado e em equilíbrio estático, nem o indivíduo é um mero recetor passivo de informação factual proveniente do meio. Antes, processa a realidade supostamente objetiva que absorve e o seu comportamento resulta do reajustamento que procura formas de alinhar motivos e intenções que visa atingir. Quanto à motivação em contexto de ensino-aprendizagem refira-se que muito embora possam existir propósitos comuns dentro de um grupo, tal não significa que todos os indivíduos se vinculem a estes e esqueçam as suas próprias vontades que, por sua vez, arrojam para diferente predisposição na ação.

Não é tempo para invocar tempos proverbiais, cânones estribados em pedagogias de manifesta inadequação às vivências atuais ou políticas subjugadas aos rácios orçamentais que condicionam planos e práticas educativas. À Escola requer-se o papel de preparar os indivíduos enquanto cidadãos do mundo, com os conhecimentos, competências que lhes permitam explorar as suas capacidades, bem como a integração social.

Todo o percurso implica escolhas consistentes com a identidade, emoções e locus de controlo de cada um. Da escola espera-se, a todo o tempo, novos desafios, pensamento crítico e autónomo. Esta há de ser a lição galvanizadora de uma Escola holística da existência humana.

NOTA:

[1] Na redação do presente trabalho foi aplicada a grafia do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, aprovado pela Resolução da Assembleia da República n.º 26/91 e ratificado pelo Decreto do Presidente da República n.º 43/91, ambos de 23 de agosto. A transcrição de trechos de artigos e obras consultadas respeitam a grafia em vigor à data da publicação dos mesmos.

Referencias

Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: Características do professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.

Almeida, J. L. V., & Grubisich, T. M. (2011). O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista lusófona de educação*, 65-74.

Appel-Silva, M., Welter, W., G., & Argimon, I. I. M. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, 16(2), 351-369.

Bergaminil, C. W. (2006). *Motivação nas organizações* (4 ed.). São Paulo: Atlas.

Bergamini, C. W. (2008). *Motivação nas organizações* (5 ed.). São Paulo: Atlas.

Boruchovitch, E., & Bzunek, J. A. (Orgs.). (2010). *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes.

Bzuneck, J. A. (2009). *A motivação do aluno: Aspectos introdutórios*. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes.

Cardoso, G. (2014). *O poder de mudar: Crise, autonomia, escolha. Lisboa*: Edições tinta-da-china, Lda.

Costa, F. G., & Furão, I. (Orgs.). (2011). *Estética das emoções*. Famalicão: Edições Húmus.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6 ed.). Lisboa: Editora RH.

Cunha, M. P., Rego, A., Lopes, M. P., & Ceitil, M. (2008). *Organizações positivas*. Lisboa: Edições Sílabo.

Damásio, A. (1999). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (8 ed.). Lisboa: Publicações Europa América.

Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.

Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educaçâo: teoria, perspectivas e prática*. Instituto Piaget.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

Gleitman, H. (1999). *Psicologia* (4 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional* (15 ed.). Lisboa: Círculo de Leitores.

Gomes, J. F., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. A. (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano.* Lisboa: Edições Sílabo.

Krench, D., & Crutchfield, R. S. (1959). *Elements of psychology*. NewYork: Alfred A. Knopf.

Luthans, F. (1998). *Organizational Behavior* (8 ed). New York: McGraw-Hill International Edition.

Miguélez, M. M. (2004). *Ciencia y arte en la metodologia cualitativa*. México: Trillas.

Milhollan, F., & Forisha, B. E. (1972). *Skinner X Rogers: Maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo: Summus Editorial.

Nakamura, C. C., Fortunato, J. C., Rosa, L. M., Marçal, R., Pereira, T. A. A., & Barbosa, D. F. (2005). Motivação no trabalho. *Revista de Ciências Empresariais*, 41(1), 20-25.

Novaes, M. V. (2007). A importância da motivação para o sucesso das equipes no contexto organizacional. *Revista Científica de Psicologia*, 1(1), 130-150.

Oliveira, P. A. D., Theóphilo, C. R., Batista, I. V. C., & Soares, S. M. (2010). Motivação sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de ciências contábeis da universidade estadual de montes claros. *In Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade* (Vol. 7).

Paraíso, I. (2012). *Política de austeridad y contrato psicológico en la Administración Pública*. (Tese de doutoramento), Departamento Psicología y Antropologia: Universidade de Extremadura, Badajoz.

Pereira, R. (2009). *Didática do Ensino de Lingua Portuguesa* (Vol. 5, 223-261). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.

Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, (29), 75-94.

Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea.

Robbins, S. P. (2004). *Fundamentos do comportamento organizacional* (7 ed.).São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Rogers, S., Ludington, J., & Graham, S. (1997). *Motivation & learning: A teacher's guide to building excitement for learning & igniting the drive for quality* (3 ed). Evergreen: Peak Learning Systems.

Santos, B. S., Antunes, D. D., & Bernardi, J. (2008). O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, 31(1).

Savater, F, Castillo, R. M., Crato, N., & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Porto Editora.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2001). *Fundamentos de comportamento organizacional* (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Sequeira, J. (2007). *Desenvolvimento pessoal* (5 ed.). Lisboa: Monitor.

Soto, E., & Marras, J. P. (2002). *Comportamiento organizacional: Impacto de las emociones*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Sousa, P. M. L. (2006). Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: Uma abordagem motivacional. *PsicoLogia: O portal dos psicólogos*.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

El trabajo de la creatividad en las aulas inclusivas

Rosabel Rodríguez[1], Rocío Salas[2], Georgina Rabassa[3], Aurelia Pardo[4]

[1,2,3,4]*Universidad de las Islas Baleares (España)*

rosabel.rodriguez@uib.es

Resumen

Las aulas son un buen lugar para potenciar la creatividad científica mediante actividades que ayuden a fomentar actitudes de respeto hacia la capacidad crítica y creativa.

Este informe sobre una experiencia en la escuela se ha llevado a cabo en una clase de segundo de Educación Primaria formada por veintiséis alumnos, entre ellos: uno de altas capacidades intelectuales (A.C.I.), uno de necesidades educativas especiales (N.E.E.) y tres alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (D.E.A.).

El objetivo general de este proyecto ha sido trabajar la creatividad dentro de un aula inclusiva, además de poder satisfacer las necesidades específicas del alumno A.C.I.

Palabras clave: Creatividad, altas capacidades intelectuales, educación inclusiva.

Abstract

The classrooms are a good place to upgrade scientific creativity through activities that help foster attitudes of respect for critical and creative capacity.

This report on a school experience has been carried out in a second class of primary education consists of twenty-six students, including: one of high intellectual abilities, one of special educational needs, and three students specific learning difficulties.

The overall objective of this project has been working creativity within an inclusive classroom, in addition to meet the specific needs of the student of high intellectual abilities.

Keywords: Creativity, high intellectual abilities, inclusive education.

1. Introducción

El Grupo de Investigación en Altas Capacidades (G.I.A.C.) de la Universitat de les Illes Balears (U.I.B.) realiza una labor de asesoramiento en identificación e intervención con alumnos de altas capacidades intelectuales (A.C.I. a partir de ahora) en los diferentes centros escolares de la comunidad autónoma de las Islas Baleares.

La intervención educativa que se describe a continuación se realizó conjuntamente con el departamento de orientación y equipo educativo del Colegio Lladó. Este centro, privado-concertado, está situado en el Coll d'en Rabassa un barrio perteneciente al municipio de Palma de Mallorca, donde se imparten enseñanzas de Educación Infantil (E.I.), Educación Primaria (E.P.) y Educación Secundaria (E.S.O.). La ubicación del colegio, situado en el litoral de la bahía de Palma, hace que gran parte de las familias que acuden a él trabajen en el sector servicios, concretamente hostelería, teniendo una población de alumnos que proceden de diferentes lugares tanto del estado español como de fuera de sus fronteras. Esta diversidad y las necesidades que ella conlleva han supuesto un incentivo para todo el equipo docente que desde hace años trabaja por la inclusión total, apostando por un modelo de centro que acoge a toda la diversidad sin exclusión, ni por motivos relacionados con la discriminación entre diferentes tipos de necesidades, ni por aquellos relacionados con las posibilidades que ofrece la escuela.

El proyecto educativo del centro (P.E.C.), trabaja en pos de una escuela inclusiva, para lo que cuenta con diferentes programas de detección e intervención de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (N.E.S.E.). Uno de estos programas es el identificación e intervención de alumnos con altas capacidades intelectuales, que el centro puso en marcha en el curso 2007 y que, desde entonces, tiene como objetivo identificar a los alumnos con altas capacidades intelectuales, para de esta forma adaptar el currículum ordinario a las necesidades educativas de unos alumnos que, por tener un ritmo de aprendizaje más rápido, requieren de ajustes y enriquecimiento de su currículum escolar.

Los diferentes programas de atención a la diversidad tienen como objetivo una intervención proactiva, iniciada antes de que las dificultades se conviertan en problemas. A partir del conocimiento de las necesidades específicas de unos pocos alumnos, solo serán necesarios unos pequeños ajustes a nivel de organización de centro y de aula para logar una intervención educativa que pueda beneficiar, no solo a eso alumnos sino a todo el colectivo.

El objetivo de este documento es mostrar una de las intervenciones que se realizaron en el centro para dar respuesta a las necesidades específicas de un alumno A.C.I., pero planificada con el objetivo de enriquecer a todos sus compañeros de la clase.

A partir del currículum del área de Ciencias Naturales, en el aula de segundo de Educación Primaria se confeccionó un proyecto titulado "Els meus amics extraterrestres" (Mis amigos extraterrestres), que se desarrolló durante una sesión semanal a lo largo del segundo y tercer trimestre de un curso.

Los alumnos iniciaron la experiencia a partir del siguiente supuesto: la visita de un grupo de niños alienígenas (extraterrestres) a su centro, que desean aprender cosas de nosotros (de nuestro planeta, de nuestra forma de vida, etc.) al tiempo que nos explican la suya. A medida que se fue desarrollando el proyecto los alumnos trabajaron los contenidos propios del área (alimentación, plantas, cuerpo humano, etc.) y éstos se fueron complementando con actividades centradas en la creatividad a través de la creación de un mundo imaginario, el de los extraterrestres.

El objetivo general de este proyecto ha sido trabajar la creatividad (López-Martínez y Navarro-Lozano, 2015; Santos, 2015) dentro de un aula inclusiva, además de poder satisfacer las necesidades específicas del alumno A.C.I.

2. Desarrollo del proyecto

2.1 Participantes

El trabajo que se presenta a continuación se llevó a cabo en una clase de segundo de Educación Primaria formada por veintiséis alumnos, entre ellos algunos de necesidades educativas específicas: uno de altas capacidades intelectuales (alumno A.C.I.), uno de necesidades educativas especiales (N.E.E.) asociada a discapacidad intelectual y tres alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (D.E.A.) dos asociadas a un trastorno por déficit de atención e hiperactividad (T.D.A.H.) y una trastorno de la lectura (dislexia).

En la clase, formada por 12 alumnos y 14 alumnas, las relaciones entre compañeros y alumnos-profesora eran adecuadas. Se trataba del segundo año que tenían a la misma maestra, cuyo trabajo se caracterizaba ya desde el inicio de su formación, por el uso de dinámicas y estrategias de trabajo cooperativo. La gestión de los conflictos siempre se resolvía en el aula, donde los propios alumnos son protagonistas de las soluciones. Creemos que es importante destacar este punto ya que el tipo de intervención que vamos a exponer, debe contextualizarse en una metodología que permite el trabajo en grupo, utilizando diferentes organizaciones de aula, que va desde la tutoría entre iguales, grupos homogéneos, heterogéneos al trabajo con todo grupo-aula.

2.2 Temporalización

Este proyecto se realizó a lo largo del segundo y tercer trimestre de un curso, a través de tres sesiones semanales de 50 minutos, en una de las cuales participaban conjuntamente la tutora y la profesora especialista en pedagogía terapéutica (P.T.).

2.3 Metodología

Tres son los factores determinantes en el éxito de la intervención que se detalla: a) la metodología utilizada; b) las características de los docentes que la realizaron; y c) el diseño de la intervención.

a) La actividad fue planificada desde un enfoque de trabajo por proyectos que pretende: "la construcción con los estudiantes de un problema, el diseño de estrategias de resolución, su ejecución y valoración, buscando el trabajo en equipo y la participación de otras personas (Tobón, 2006, p.1). Todo ello combinado con una metodología que utiliza estrategias de aprendizaje cooperativo y la planificación multinivel de las sesiones. Este tipo de programación permite, que partiendo de unos mismos objetivos y utilizando las mismas estrategias, se planifiquen actividades para todos los alumnos adaptadas a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje.

b) Los docentes en su práctica educativa requieren de unas características, que si bien son necesarias para todo el alumnado, en el caso de los alumnos A.C.I. son imprescindibles, entre otras: conocer los rasgos diferenciales y las características intelectuales y socio-afectivas de estos alumnos; reconocer sus necesidades educativas y saber atenderlas; ser flexibles en los planteamientos y metodologías, abiertos a ideas innovadoras; etc. En el caso de la maestra que nos ocupa, había recibido formación específica del tema, era sensible al respecto y se caracterizaba por ser una buena comunicadora, abierta en sus planteamientos docentes a metodologías que ofrecen modelos de aprendizaje alternativos y enriquecedores.

c) En referencia al diseño de la actividad se plantearon dos objetivos generales:

1. Trabajar la creatividad, en este caso desde el área de Ciencias Naturales (Morentin & Guisasola, 2005; Ortega, 2007; Aguilera & Perales, 2016) dentro de un aula inclusiva. Este objetivo se ha concretado en los siguientes objetivos más específicos:

I. potenciar y estimular las respuestas creativas
II. favorecer la flexibilidad cognitiva
III. respetar y valorar respuestas diferentes
IV. fomentar una actitud lúdica ante trabajo

2. Mejorar la motivación por las tareas académicas, desde un proyecto de trabajo común. Este objetivo se ha especificado más concretamente en:

I. elegir la temática del proyecto partiendo de los intereses del alumno A.C.I.
II. potenciar las capacidades de cada uno de los alumnos
III. evitar caer en la rutina que supone trabajar sobre los mismos contenidos, especialmente para aquellos alumnos que ya los han alcanzado
IV. motivar y/o fomentar la ampliación de conocimientos
V. realizar búsquedas de información en diferentes medios de comunicación: Internet, enciclopedias, bibliografía, etc.
VI. crear dinámicas que contribuyan a concienciar a los alumnos en el valor del trabajo en equipo
VII. aprender a trabajar a partir de ideas de otros compañeros.

2.4 Planificación y desarrollo de las actividades

Con el objetivo de cubrir las necesidades de todos los alumnos, incluidos aquellos tienen necesidades específicas de apoyo educativo o características personales muy diversas, la tutora del grupo utilizaba de forma habitual metodologías combinando dinámicas de trabajo cooperativo con programación multinivel. Los alumnos se organizaban en grupos homogéneos o heterogéneos en función de las actividades a realizar.

David era un alumno que desde el inicio de su escolarización presentó unas características de aprendizaje sobresalientes. Cuando inició la educación primaria fue diagnosticado como alumno de altas capacidades intelectuales asociadas a precocidad intelectual. Se trataba de un niño muy sociable y líder de su grupo, cuya mayor fortaleza, de acuerdo a su perfil cognitivo era la altísima creatividad que manifestaba, no solo a través de sus dibujos sino también haciendo frecuentes y novedosas aportaciones durante las sesiones lectivas.

A lo largo del primer trimestre del segundo curso de Educación Primaria, la tutora fue observando en David una progresiva pérdida de motivación hacia las tareas escolares que terminó traduciéndose en una menor interacción en el aula: menos preguntas, mayor apatía ante cualquier demanda de esfuerzo, etc. Esta situación era preocupante porque implicaba un cambio negativo en la conducta de un alumno con gran potencial académico, muy sociable y al que siempre le había gustado mucho trabajar en grupo. La tutora comunicó a la orientadora educativa sus impresiones y se valoró la necesidad de realizar una intervención educativa para la que se solicitó el asesoramiento del G.I.A.C.

Se realizaron dos entrevistas, una a la familia y otra al alumno, para conocer las posibles causas del cambio observado, así como recoger información sobre sus intereses, motivaciones, aficiones, etc. Posteriormente se organizó una reunión con la tutora y la orientadora del centro con objeto de planificar la respuesta educativa que mejor se podía adaptar a las necesidades emocionales y cognitivas de David.

De la reunión con el personal educativo del centro destacamos la siguiente información:

- La tutora comentó que hacía unos días David había ido a clase entusiasmado con un recorte de periódico donde se describía una nave espacial construida por la N.A.S.A. El alumno presentó la información al resto de la clase y todos quedaron entusiasmados. Casualmente, en la sala donde se realizó la reunión había colgada en la pared una lámina donde se veía un parque infantil con niños jugando y en el cielo una nave alienígena con pequeños extraterrestres que observaban lo que pasaba. La unión de estos dos elementos, dado el interés de David por el cosmos y las naves espaciales, sirvió como punto de partida para la elaboración del proyecto.
- Partiendo de la mayor fortaleza que presentaba el alumno, su altísima creatividad, así como de sus intereses científicos, se planificó desde la asignatura de Ciencias Naturales un proyecto inclusivo en el que la creatividad fue una de las piedras angulares (Borjas & De la Peña, 2009; Cohen, 2013; Runco, 2014).

Con el objetivo de ilustrar la intervención se explican a continuación las tres primeras sesiones que ejemplifican el inicio del proyecto.

Sesión 1: "La visita interactiva"

A partir de la ilustración anteriormente mencionada, se narró a los alumnos una historia en la que unos niños y niñas extraterrestres venían a visitar la Tierra para aprender cosas de nuestro planeta, al mismo tiempo que deseaban enseñarnos cosas del suyo. Con ello se pretendía:

- mejorar la motivación de los alumnos hacia el estudio y la investigación, ya que aprenderían e investigarían cosas que luego tendrían que contar a sus amigos extraterrestres
- estimular la imaginación, con la invención de un mundo paralelo, el de los amigos alienígenas que irían contando cómo era su planeta y la vida en éste.

Sesión 2: "Nuestros nuevos amigos"

La planificación de esta segunda sesión perseguía dos objetivos:

- desarrollar el pensamiento divergente de los alumnos
- lograr que la historia y el proyecto en sí, fueran vividos como propios.

Para ello se utilizó una técnica de elaboración e invención de una historia colectiva sobre sus nuevos amigos alienígenas. Un alumno comenzaba diciendo una frase y el siguiente decía otra respetando el anterior argumento y así sucesivamente. Con el objetivo de no perder el hilo conductor la tutora iba reformulando lo que iban diciendo y orientándolos, pero siempre respetando las aportaciones de todos, para que de esta forma vivieran el proyecto como propio.

Posteriormente, cada alumno copiaba un fragmento del relato en una cartulina, la decoraban libremente y la exponían.

Sesión 3: "Construimos nuestra nave"

La nave se convirtió en un elemento clave del proyecto (recordemos que una nave espacial fue el origen de la idea), por lo que su elaboración fue una pieza clave que permitió, desde el trabajo en grupo, que los alumnos generaran ideas, supuestos, interrogantes y adoptaran decisiones, teniendo en cuenta opiniones distintas a las propias.

En esta tercera sesión los alumnos elaboraron el listado de materiales necesarios para construir la nave alienígena. Para ello se priorizó la reutilización de objetos que los alumnos aportaron de sus casas gracias a la implicación de las familias.

Para realizar la actividad se organizaron tres grupos utilizando estructuras de trabajo cooperativo: "Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social…) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades" (Pujolàs, 2009, p. 5).

Cada grupo trabajó en una parte la construcción de la nave:

- eligiendo el nombre de la nave, para lo que se utilizó la técnica de *brainstorming* o lluvia de ideas
- construyendo la elipse que rodearía la nave
- construyendo del casco de la nave.

2.5 Contenidos

A continuación, presentamos como ejemplo algunas de las estrategias de aprendizaje y contenidos de Ciencias Naturales trabajados a lo largo de este proyecto.

Aprendizaje por descubrimiento

Se optó por esta estrategia de aprendizaje ya que es muy útil para enseñar el método científico. Ayuda a la generación de nuevas ideas, sencillas y familiares, y permite a los alumnos descubrir cómo funcionan las cosas de un modo activo y constructivo (García-Ruiz & Orozco, 2008).

Dentro del tema "Estados de la Materia", se hizo un experimento en clase con los siguientes elementos: harina, agua, minerales, alcohol, etc. con el objetivo de conocer los materiales y sus propiedades. En esta sesión los alumnos pudieron relacionar la información nueva con la que ya poseían, a través de la observación, comparación y análisis de semejanzas y diferencias siguiendo un proceso de aprendizaje significativo.

Para reforzar los conceptos aprendidos los alumnos realizaron las actividades que podemos encontrar en el siguiente enlace:

http://www.edu365.cat/primaria/muds/natural/activitats.htm

Trabajo con tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.)

"El uso de las T.I.C. en educación permite la creación de ambientes educativos motivantes y retadores para la adquisición de conocimientos" (Delgado, Arrieta & Riveros, 2009, p. 74). La utilización de las tecnologías de la información y comunicación se hace imprescindible en las aulas, ya que estas no pueden desvincularse de la realidad social de nuestros alumnos. Sin embargo, las T.I.C. siempre deben trabajarse integradas en el currículum (Lamb, Annetta & Weadon, 2015), por este motivo a lo largo de los dos trimestres que duró el programa los alumnos utilizaron estas herramientas en diferentes sesiones. A modo de ejemplo indicamos algunas páginas Web que se utilizaron:

Planeta Tierra:

- Después de la explicación que se dio en clase se visualizaron imágenes del movimiento de la tierra, los planetas y los satélites, a través de la Web:
  http://www.solarsystemscope.com

- Para comprobar lo que habían aprendido los alumnos se utilizó la siguiente página donde se encuentran mensajes de alienígenas que han encontrado el planeta Tierra y piden ayuda a los niños para saber sus características. Además se realizaron actividades como: sopas de letras, crucigramas, etc.
  http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2000/astronomia/chicos/index.html

El cuerpo humano:

- Conocer los principales huesos y músculos:
  https://dl.dropboxusercontent.com/u/4586829/Material%20de%20aprendizaje/Segundo%20grado/Conocimiento%20del%20medio/elcuerpohumanomusculos%20y%20huesos.swf
- Puzzles del cuerpo humano:
  http://www.indicedepaginas.com/puzzles_cuerpohumano.html
  http://www.supersaber.com/carreramamiferos.htm

La nutrición:

- Se utilizó una página que presenta a un extraterrestre recién llegado a la Tierra, que transforma su apariencia en humano y necesita informarse de los alimentos que le aportarán la energía suficiente para sobrevivir en nuestro planeta. Los ejercicios aumentan de dificultad a medida que los alumnos van avanzando.
  http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2001/nutricion/program/apli/ali.html

Elaboración de un diario de a bordo

Para llevar a cabo el diario se utilizaron diferentes técnicas como: lluvia de ideas; completar la narración escribiendo una frase cada uno; dibujo libre; dibujos colaborativos, etc. A lo largo de las sesiones los alumnos organizados en diferentes grupos cooperativos, como si fueran los pequeños extraterrestres, fueron describiendo cómo era su planeta.

Trabajo de investigación

Para terminar este proyecto la maestra propuso a los alumnos hacer una investigación sobre un tema que les resultara atractivo y en el que participarían todos. El tema elegido por los alumnos fue *Los Dinosaurios*, ya que pensaron que sería muy interesante enseñar a sus amigos alienígenas cómo eran esos animales que vivieron en nuestro planeta Tierra hace millones de años.

3. Resultados

Los resultados del proyecto se han valorado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- motivación del alumnado por las tareas académicas
- clima del aula
- nivel de implicación de David.

Para evaluar la motivación de los alumnos se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas, una con la maestra y otra con la P.T. Este tipo de técnica permite obtener información de hechos concretos y anécdotas que han ido sucediendo en el aula, de manera que hace posible comparar cómo estas han sido percibidas por dos profesionales que han compartido la misma aula. Los resultados fueron muy coincidentes, incluso en la mayoría de los casos las dos hicieron referencia a los mismos acontecimientos. Ambas valoraron como muy positivo el grado de satisfacción de los alumnos y su gran implicación.

Ambas maestras señalaron la gran inversión de tiempo que les supuso la preparación de las sesiones, a pesar de lo cual se sentían ampliamente satisfechas con el trabajo realizado y manifestaron su intención de repetir la experiencia y poner en marcha nuevos proyectos centrados en la estimulación de la creatividad.

Respecto al clima del aula, se reforzaron las relaciones entre los alumnos, propiciándose que aquellos con más dificultades participaran también de forma activa, ya que la mayor parte de las tareas grupales se programaron de acuerdo a las fortalezas individuales.

David, el alumno A.C.I., aportó numerosas ideas; participó en el diseño de la nave; aprendió a ser más respetuoso y a valorar la opinión de sus compañeros, etc., convirtiéndose en un elemento activo e impulsor del proyecto. Además, destacar que, junto con otros alumnos con buenas capacidades, se encargó de las tareas más complejas como ordenar y complementar el trabajo, realizar el índice, planificar y organizar el informe final, etc. Por todo ello, puede concluirse que su nivel de implicación y motivación cambió radicalmente.

Para la valoración del rendimiento académico, se compararon los resultados académicos obtenidos por todos los alumnos en primero y segundo de Primaria, sin que se observara un cambio significativo, ni en el caso de David, ni en el de sus compañeros. Se puede concluir que la realización de la intervención no supuso una mejora en el rendimiento académico de la clase. Este dato, se ha considerado un análisis secundario puesto que no formaba parte de los objetivos iniciales.

4. Conclusiones

Se trata de un ejemplo de propuesta de intervención que permite la inclusión de todos los alumnos con independencia de cuáles sean sus necesidades educativas o sus diferentes ritmos de aprendizaje. Sin cambiar de manera sustancial la metodología que ya venía utilizando la tutora (dinámicas de trabajo cooperativo y programación multinivel), la incorporación de actividades que potencian la creatividad en el aula, en este caso concreto en el área de Ciencias Naturales, dio lugar a una mayor implicación y motivación de todos los que participaron en la experiencia, desde los alumnos, hasta la tutora, la P.T. y las familias.

La experiencia nos muestra que para atender a los alumnos A.C.I. no siempre es necesario hacer algo diferente, específico e individualizado; pero siempre es necesaria la utilización de metodologías inclusivas, abiertas y flexibles que tengan en cuenta que el currículum, además de poder ser simplificado, también puede y debe ser enriquecido para atender a aquellos alumnos que, por ser de altas capacidades o alto rendimiento, así lo necesitan.

La creatividad o pensamiento divergente debe introducirse en las aulas con actividades integradas de forma consciente dentro de la programación didáctica. El desarrollo del pensamiento creativo no solo ayuda a todos los alumnos a abrir sus mentes y a ser innovadores, sino que, además, mejora las relaciones entre compañeros porque se propicia la tolerancia, el respeto a las ideas diferentes, el sentido del humor, la iniciativa, etc.

Los resultados de este proyecto han mostrado una mejora importante en:

- el clima de aula
- el grado de motivación de los alumnos
- las relaciones entre iguales
- las relaciones alumno-profesor
- y, muy especialmente, en la motivación e implicación académica del alumno A.C.I.
- Como conclusiones generales podríamos establecer:

a) El trabajo creativo es posible y necesario en todos los ámbitos, desde el artístico hasta el científico (Tardif & Sternberg, 1988), de hecho, la ciencia es creativa en la misma manera que el arte, la música o la literatura, ya que los científicos utilizan su imaginación para formular nuevas explicaciones, hipótesis y teorías sobre la realidad (Borjas & De la Peña, 2009; Mesías & Estrada, 2009; Sternberg, 2012).

b) Es necesario abandonar la creencia errónea que asocia la creatividad solo con actividades artísticas (Miller, 2012; Dutton & Krausz, 2014).

c) La creatividad es una potencialidad presente en todos nosotros que debe ser cuidada y estimulada, desde todos los ámbitos (Glover, Ronning & Reynolds, 2013).

d) Las aulas son un buen lugar para potenciar la creatividad científica (Santos, 2015), mediante actividades que ayuden a fomentar actitudes de respeto hacia la capacidad crítica y creativa. Integrar este tipo de experiencias en las aulas ayuda a que todos los alumnos sean más protagonistas de su propio aprendizaje, al tiempo que potencia la inclusión como una realidad.

Probablemente uno de los errores más graves de la educación tradicional es fomentar que los alumnos aprendan los productos finales de la investigación científica, en vez de propiciar en ellos el proceso de la investigación misma, ya que de esta manera no se les enseña a pensar, ni a ser críticos y reflexivos. Frente a este modelo de enseñanza tradicional, algunos educadores postulan la alternativa de un aprendizaje activo y significativo que conduce a una enseñanza centrada en el pensamiento, una tarea importante consiste en concienciar, sensibilizar y preparar a los profesores para que a su vez puedan instruir a los alumnos en ejercitarse en distinguir un pensamiento confuso de un pensamiento eficaz, un razonamiento correcto de uno incorrecto. Si se da a los alumnos oportunidades de razonar sobre cuestiones relevantes que sean de su interés, éstos podrán desarrollar más fácilmente sus habilidades del pensamiento.

Referencias

Aguilera, D. & Perales, F.J. (2016). Metodología participativa en Ciencias Naturales: implicación en el rendimiento académico y la actitud hacia la ciencia del alumnado de Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 5, 119-129.

Borjas, M.P. & De la Peña, F. (2009). Desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, núm. 10, 12-35.

Cohen, R.S. (ed.) (2013). *The natural sciences and the social sciences: some critical and historical perspectives* (Vol. 150). Springer Science & Business Media.

Delgado, M., Arrieta, X. & Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Revista Omnimia*, vol. 15, núm. 3, 58-77.

Dutton, D. & Krausz, M. (2014). *The concept of creativity in science and art*. (Vol. 6). New York: Springer Science & Business Media.

García-Ruiz, M. & Orozco, L. (2008). Orientando un cambio de actitud hacia las ciencias naturales y su enseñanza en profesores de educación primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 7, núm. 3, 539-568.

Glover, J.A.; Ronning, R.R. & Reynolds, C. (eds.) (2013). *Handbook of creativity*. New York: Springer Science & Business Media.

Lamb, R.; Annetta, L. & Weadon, D.V. (2015). La interrelación de la creatividad, fluidez, pensamiento lateral y tecnología a la hora de diseñar Juegos Educativos Serios en un aula de ciencias naturales. *Electronic journal of research in educational psychology*, vol. *13*, núm. 36, 219-242.

López-Martínez, O. & Navarro-Lozano, J. (2015). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, vol. *3*, núm. 1.

Mesías, Á.T. & Estrada, A.B. (2009). La enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en las instituciones educativas oficiales del departamento de Nariño. *Tendencias*, vol. *10*, núm. 1, 143-166.

Miller, A.I. (2012). *Insights of genius: Imagery and creativity in science and art*. Springer Science & Business Media.

Morentin, M. & Guisasola (2005). Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia en los futuros maestros y maestras de educación primaria. *Revista Enseñanza de las ciencias. Barcelona: Número extra VII Congreso.*

Ortega, F.J.R. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. *2*, 41-60.

Pujolàs, P. (2009) Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma pràctica de aprender juntos alumnos diferentes. Universidad de Vic. Ponencia presentada en las VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009. Consultado en: https://www.oapee.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf

Runco, M.A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Nueva York: Elsevier.

Santos, M.R. (2015). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 251-260.

Sternberg, R.J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, vol. *24*, núm. 1, 3-12.

Tardif, T.Z., & Sternberg, R.J. (1988). What do we know about creativity? In R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 429-440). Cambridge: Cambridge University Press.

Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

La evaluación en formación profesional como mejora del proceso enseñanza aprendizaje en la resolución de problemas

Antonio Fabregat Pitarch[1], Isabel Maria Gallardo Fernández[2]
[1]*Escuelas de Artesanos de Valencia (Spain)*
[2]*Universitat de València (Spain)*
antoniofabregat@escuelasdeartesanos.com; Isabel.Gallardo@uv.es

Resumo

Desde nuestra perspectiva profesional concebimos la evaluación como una acción inherente y simultánea al quehacer educativo que posibilita la toma de decisiones para mejorar el rendimiento y la comprensión del alumnado sobre lo que se hace en las aulas de Formación Profesional y cómo se hace. Esta experiencia se contextualiza en el Ciclo Formativo de Grado Superior "Gestión Comercial y Marketing".

El proceso de evaluación del proyecto *resolución de problemas sobre gestión de stocks* se desarrolla en tres momentos: evaluación diagnóstica/inicial, evaluación durante el proceso y evaluación final. Los docentes pretendemos implicar al alumnado de la asignatura *Logística Comercial* en los procedimientos de evaluación haciéndoles partícipes de la elaboración de criterios.

Los **objetivos** de este proyecto se concretan en valorar los progresos y dificultades que presentan los alumnos durante el proceso de resolución de problemas; comprobar los aprendizajes adquiridos y los procedimientos utilizados y, detectar carencias, lagunas o errores que pueden dificultar el logro de los objetivos planteados. Desde el desarrollo de este proyecto tratamos de dar la oportunidad al alumnado de entender y tomar conciencia de qué se pregunta en cada uno de los problemas planteados y adquirir estrategias para resolver *problemas de gestión de stocks.*

Nuestra aportación se inserta en un planteamiento de metodología docente dialógica y participativa que entiende la evaluación educativa como mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la *resolución de problemas*. En nuestra práctica docente optamos por potenciar una formación integral que capacite al alumnado profesionalmente y contribuya, al mismo tiempo, en dotarle de unas competencias personales de saber trabajar en equipo en distintas y variadas situaciones con personas y/ o grupos diversos en la Empresa.

En cuanto a **resultados y conclusiones,** constatamos que esta forma de trabajar ha mejorado las relaciones personales dentro y fuera del aula. Se han creado canales de comunicación que han propiciado un clima de aprendizaje positivo. El alumnado ha adquirido habilidades y conocimientos

para gestionar compras y aprovisionamientos. Asimismo, han aprendido estrategias varias para resolver problemas y saben cuándo se debe emitir una orden de pedido y las unidades de cada artículo que debemos mantener en stock.
Palavras-chave: Evaluación educativa, Formación Profesional, Resolución de problemas, Trabajo colaborativo.

Abstract

Evaluation as an inherent and simultaneous action to the educational task that enables decision-making to improve performance and understanding of students about what is done in the classrooms of vocational training and how we conceive our professional perspective. This experience is contextualised in the formative cycle of top grade *Commercial management and Marketing*.
The evaluation process of the project management problem solving inventory is developed in three stages: Diagnostic / initial assessment and evaluation during the final evaluation process. Teachers aim to involve the students of the subject Logistics Commercial assessment procedures involving them in developing criteria.
The objectives of this project are set out to assess the progress and difficulties that students present during the problem solving process; Check acquired learning outcomes and the procedures used, and detect shortcomings, gaps or errors that may hinder the achievement of the objectives set. Since the development of this project we try to give the opportunity to the students understand and become aware of what is a question in each of the issues and acquire strategies to solve problems of stock management.
Our contribution is inserted into an approach of Dialogic teaching methodology and participatory who understands the educational evaluation as improvement of the process of teaching-learning from solving problems. In our teaching practice chose to promote a well-rounded education that equip students professionally and contribute at the same time, provide you with a personal skills know teamwork in different and varied situations with people and/or groups in the company.

In terms of results and conclusions, we can see that this way of working has improved personal relationships inside and outside the classroom. Channels of communication that have led to a positive learning environment is created. The student has acquired skills and knowledge to manage procurement and supply chain. In addition, they have learned several strategies to solve problems and know when you must issue an order and units of each item that we keep in stock.
Key words: Educational evaluation, Training, Resolution of problems, Collaborative work.

1. Introducción

Esta experiencia se inserta en un planteamiento de evaluación educativa para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). No se trata de evaluar para calificar, ni emitir juicios de valor sino evaluar para obtener información sobre lo aprendido, valorando, reflexionando y así tomar decisiones en el proceso educativo que puedan mejorar el rendimiento y la comprensión por parte de alumnado sobre lo que se hace y cómo se hace. Desde nuestra perspectiva profesional concebimos la evaluación como una acción inherente y simultánea al quehacer educativo que posibilita la toma de decisiones para mejorar el rendimiento y la comprensión del alumnado. En este caso, nos centramos en la resolución de problemas sobre gestión de stocks. La experiencia se ha llevado a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia durante el curso académico 2014-2015; en concreto, en el Ciclo Formativo de Grado Superior *Gestión Comercial y Marketing* y en el módulo *Logística Comercial*.

En este trabajo presentamos la evaluación de una unidad didáctica que se desarrolla en tres momentos: evaluación diagnóstica/Inicial; evaluación procesual y evaluación final. Hemos utilizado los siguientes instrumentos de evaluación: prueba de exploración inicial de conocimientos en el tema Gestión de Stocks; documento Ficha-Registro de tareas individuales; documento Ficha-Registro de tareas de grupo; Rúbrica para la evaluación del aprendizaje en la resolución de problemas en Gestión de Stocs [REARP]; Prueba Resolución de Problemas en Gestión de Stocks: Documento-Ficha Autoevaluación y Documento-Ficha Coevaluación.

2. Marco teórico

Asumimos que la evaluación es un proceso continuo y acumulativo. Por tanto es una acción inherente y simultánea al quehacer educativo. Según Santos Guerra (1999) la evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo.

Enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables que deben ser coherentes en la forma de llevarlos a la práctica. Nuestro reto consiste en desarrollar en el aula un proceso evaluativo que cambie la práctica tradicional de evaluación. El enfoque más tradicional de la enseñanza consideraba a los aprendices como receptores pasivos de la información. La memorización del contenido, narrado por el profesor, era el objetivo principal del proceso de enseñanza (Segers, Dochy & De Corte, 1999; Dochy & McDowell, 1997).

En oposición al enfoque tradicional, la enseñanza actual y la concepción de la evaluación acentúan la importancia de la adquisición de competencias específicas de naturaleza cognitiva, metacognitiva y social (Dochy & Moerkerke, 1997; Segers, 1999). Feltovich, Spiro y Coulson (1993) recurren al concepto de comprensión para describir el foco principal del enfoque actual de la enseñanza y la evaluación. Estos autores definen la comprensión como "la adquisición y retención de una red de conceptos y principios sobre algún dominio que representa con exactitud los fenómenos claves y sus interrelaciones, y que pueden utilizarse de forma flexible cuando resulte pertinente para llevar a cabo objetivos diversos, con frecuencia novedosos (p.181). Es decir, hemos pasado de una enseñanza tradicional basada en la "cultura del examen" a un enfoque actual de la enseñanza basada en la "cultura de la evaluación". Evaluar para recoger evidencias de cómo nuestros alumnos procesan el aprendizaje a través de instrumentos de evaluación que pongan énfasis en las fortalezas y puntos fuertes de los alumnos y a su vez, determinando debilidades y carencias con el propósito e intención de que sean alumnos competentes, es decir, *saber hacer, el hacer sabiendo y el saber por qué y para qué se hace algo*.

En esta experiencia hemos tratado de involucrar al alumnado en el proceso de evaluación para facilitar la mejora del aprendizaje. Se trata de que nuestros alumnos sepan hacer, lo hagan sabiendo y que sepan por qué lo hacen y para qué lo hacen. De ahí que se hable de "una evaluación orientada al aprendizaje" (learning oriented assesment), la cual se apoya en tres aspectos: plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; involucrar a los estudiantes en la evaluación y ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback (Álvarez, 2008, p.246).

3. Objetivos

En esta experiencia nos planteamos los siguientes objetivos:

- Evaluar los progresos y dificultades que aparecen durante el proceso de aprendizaje en la resolución de problemas.
- Comprobar aprendizajes adquiridos y analizar los procedimientos utilizados.
- Implicar al alumnado en el procedimiento de evaluación formal integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Entender lo qué se pregunta en cada uno de los problemas planteados y la información que te da el enunciado para resolver problemas de gestión de stocks.
- Generar contextos en que cada alumno tenga la posibilidad de explicitar lo que ha aprendido.
- Detectar carencias, lagunas o errores que pueden dificultar el logro de los objetivos planteados para aprender a resolver problemas centrándose en su significado y en la reflexión del proceso seguido .

4. Metodología y desarrollo de la experiencia

Consideramos que la metodología cualitativa es la más adecuada para mostrar evidencias de lo que acontece en las aulas. La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005). Desde nuestra perspectiva profesional optamos por potenciar una *formación integral* que capacite al alumnado profesionalmente y contribuya, al mismo tiempo, en dotarle de unas competencias personales de saber trabajar en equipo en distintas y variadas situaciones con personas y/o grupos diversos en la Empresa.

Nuestra aportación se inserta en un planteamiento de **metodología docente** dialógica y participativa que entiende la evaluación educativa como mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la *resolución de problemas* (Fabregat-Pitarch & Gallardo-Fernández, 2015).

La evaluación es un instrumento indicador del proceso enseñanza-aprendizaje que nos permite valorar y conocer como se van alcanzando los objetivos formulados. Consideramos el aprendizaje como un proceso, por lo tanto la evaluación nos ayuda tanto a los docentes como al alumnado a observar, analizar, modificar, reflexionar sobre los progresos, dificultades y debilidades del proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación, mostramos el desarrollo de esta experiencia que se organiza en tres momentos: evaluación diagnóstica, evaluación procesual y evaluación final.

4.1 Evaluación Diagnóstica Inicial

La evaluación incial es un proceso de toma de decisiones que sirve para planificar la intervención educativa a partir de las capacidades y necesidades del alumnado.

Antes de planificar la actividad docente es importante saber qué conocimientos tienen los alumnos sobre el tema especifico a tratar, siempre con el proposito de adecuar el método, las técnicas y el diseño de la actividad a la realidad del aula y nuestro alumnado.

El profesor inicia el tema de *gestión de stock*s formulando al alumnado las siguientes preguntas: ¿Qué es la gestión de stocks? ¿Cuántos tipos de stocks existen? ¿Cómo los clasificarías? ¿Qué es el nivel de stock óptimo? ¿Qué significa una ruptura de stock? ¿Cómo se comportan las existencias? ¿Qué factores influyen en la gestión de stocks? ¿Cuándo deberemos de emitir una orden de pedido? ¿Qué cantidad debemos solicitar en cada pedido? y ¿cuántas unidades de cada artículo debemos mantener en stock?

Con estas preguntas se pretende *explorar lo que saben* cada uno de los alumnos y al mismo tiempo ellos toman conciencia de lo que ya saben de cursos anteriores. Tratamos de plantear situaciones que favorezcan la reflexión y el diálogo.

Esta evaluación la realizamos a través de una *prueba de exploración inicial de conocimientos en el tema Gestión de Stocks*.

En la evaluación inicial recogemos (anotaciones *Diario de aula*) datos significativos sobre los conocimientos que tiene el alumnado y planificamos la intervención educativa diseñando una unidad didáctica para trabajar el tema de *Gestión de Stocks y resolución de problemas* (Fig.1).

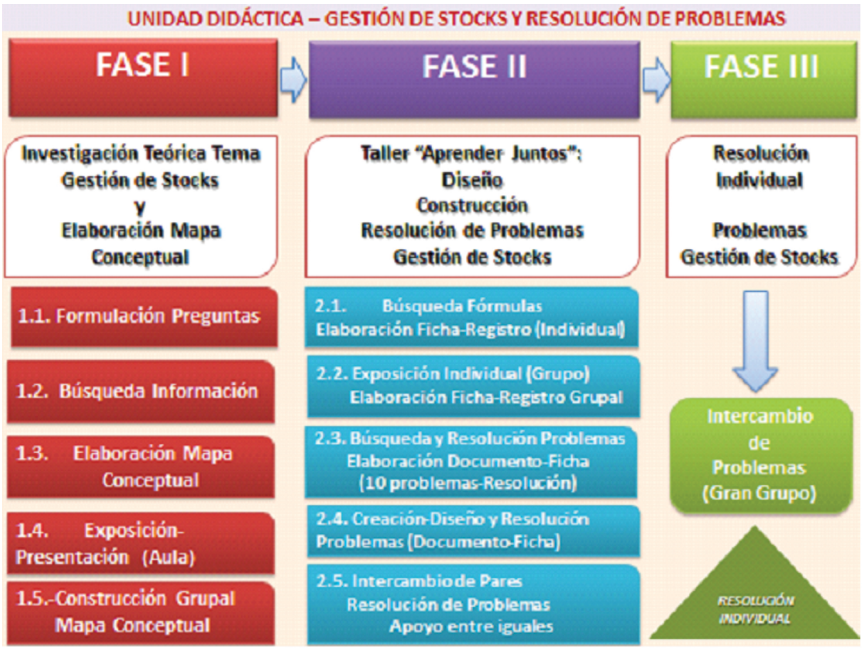


Fig. 1. Diseño y Planificación de tareas unidad temática "Gestión de stocks"

4.2 Evaluación Procesual

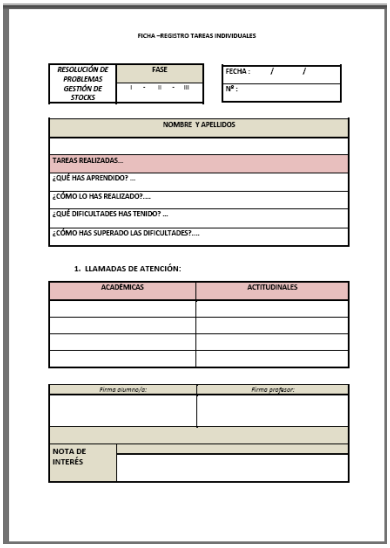
Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como profesores nos permite modificar la intervención educativa según los resultados obtenidos y las dificultades expresadas por los alumnos. Este tipo de evaluación nos hace reflexionar sobre lo que hacemos con el objetivo de alcanzar los logros programados que consisten en aprender a resolver problemas centrándose en el significado y reflexión del proceso seguido.

El profesor plantea al alumnado las siguientes preguntas:¿Qué deberíamos evaluar de esta unidad didáctica? ¿Cómo la deberíamos evaluar? ¿Quién debería evaluarla? y ¿Para qué puede servirnos el evaluarla?

El grupo-clase debate en pequeños grupos los criterios de evaluración. Los alumnos plantean la necesidad de una recogida continua de datos y una ponderación de notas en función de la complejidad de cada una de las tareas. Esta evaluación como proceso de mejora de enseñanza-aprendizaje en la

resolución de problemas de Gestión de Stocks tratará de corregir y ajustar los conocimientos adquiridos y regular su proceso de E-A. Se trata de detectar las lagunas y/o carencias que pueden dificultar el alcanzar los objetivos propuestos en el aprendizaje de problemas. De esta forma, el alumnado toma conciencia de lo qué ha aprendido y como va consolidando los contenidos trabajados.

En el *Documento Ficha-Registro de Tareas Individuales* (Fig. 2) se anotan diariamente las tareas realizadas y los alumnos reflexionan sobre lo que han aprendido; Cómo lo han realizado; Qué dificultades han tenido; Cómo han superado las dificultades, así como las llamadas de atención académicas y actitudinales, firmando cada día el alumno y el profesor. Al final de la ficha hay un espacio para notas de interés.



FICHA –REGISTRO TAREAS INDIVIDUALES

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS GESTIÓN DE STOCKS	FASE I - II - III	FECHA : / / Nº :

NOMBRE Y APELLIDOS
TAREAS REALIZADAS...
¿QUÉ HAS APRENDIDO? ...
¿CÓMO LO HAS REALIZADO?....
¿QUÉ DIFICULTADES HAS TENIDO? ...
¿CÓMO HAS SUPERADO LAS DIFICULTADES?....

1. LLAMADAS DE ATENCIÓN:

ACADÉMICAS	ACTITUDINALES

Firma alumno/a:	Firma profesor:

NOTA DE INTERÉS	

Fig. 2. Documento Ficha- Registro Tareas Individuales

Existe otra *Ficha-Registro de Tareas Grupales* con los mismas preguntas-reflexión de la Ficha-Registro individual.

Las *Fichas-Registro de Tareas Individuales* y las *Fichas-Registro de Tareas Grupales* son herramientas de uso diario que describen hechos, acciones, dificultades y progresos que permiten analizar y reflexionar sobre el progreso de (E-A) con el proposito de conocer también nuestra práctica docente y así mismo introducir cambios para compensar desequilibrios en el aula.

Estas fichas registro no sólo son instrumentos descriptivos sino también de reflexión y análisis profundo de lo que hace el alumno y el grupo diariamente.

Este registro diario nos permite mirar desde la práctica, describiendo y anotando lo que hacemos y además reflexionando sobre las dificultades encontradas en la resolución de cada tarea realizada. El análisis de la Ficha- registro nos ayuda a los docentes a tomar decisiones en cada momento del proceso.

Otro de los instrumentos diseñados para evaluar es la *Rúbrica para la Evaluación del Aprendizaje en la Resolución de Problemas en Gestión de Stocs* [REARP] que evalúa las distintas tareas realizadas en cada una de las fases/momentos de la experiencia. La rúbrica es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo por lo que también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores de cuando juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo del que se trata (Vera, 2008). Son tablas que evalúan niveles de desempeño del alumnado y se utilizan como indicadores de logro que permiten obtener información significativa.

La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados (Torres y Perera, 2010).

Los elementos de la REARP se dividen en tres fases, de las cuales, en cada una de ellas encontramos las diferentes actividades y tareas a realizar. Cada tarea es valorada desde un indicador o nivel de desempeño con una escala nominal cuantificada cuya nota máxima sobre el total es de 5 puntos (5=Excelente, 4=Bien, 3=Suficiente, 2=Insuficiente, 1=Deficiente).

Las Fases, actividades y tareas detalladas con sus correspondientes indicadores y niveles de desempeño en la REAP son:

Fase I. Investigación teórica tema elaboración del mapa conceptual. Se evaluan los siguientes aspectos: formulación de preguntas; búsqueda de información; elaboración mapa conceptual; jerarquía; cantidad y calidad de conceptos; adecuada relación de significados; relaciones válidas y significativas según términos y conceptos utilizados; exposición-presentación en el aula. Habilidad para comunicar conceptos a través del mapa conceptual.

En la **Fase II. Taller "Aprender Juntos". Diseño/Construcción/Resolución Problemas** se evalúa: búsqueda de Fórmulas. Elaboración Ficha-Registro individual; exposición individual de fórmulas y elaboración Ficha-Registro Grupal; búsqueda y resolución de problemas. Elaboración Documento-Ficha (10 problemas-resolución); creación-diseño y resolución de problemas. Elaboración Documento-Ficha (10 problemas-resolución); Intercambio de Pares. Resolución de problemas. Apoyo entre iguales.

En la **Fase III. Resolución Individual Problemas Gestión De Stocks** se evalúa: identificación de variables y estructuración; resolución de problemas con argumentación; resultados.

A continuación mostramos la *Rúbrica para la Evaluación del Aprendizaje en la Resolución de Problemas en Gestión de Stocks* REARP (Figura 3)

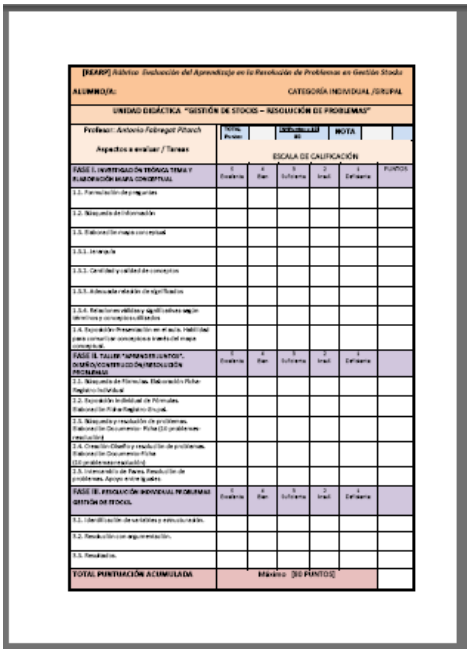
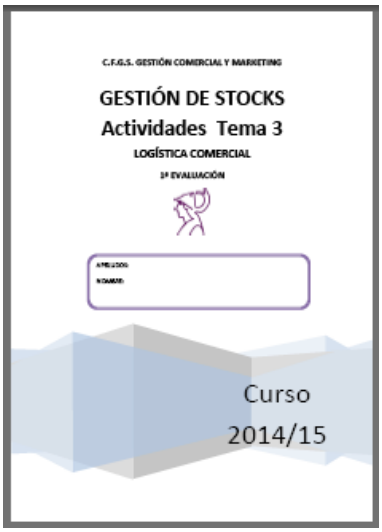


Fig. 3. Rúbrica REARP

4.3 Evaluación Final

Después de realizar en el aula cada una de las actividades diseñadas hace falta comprobar los resultados alcanzados y valorar el grado de consecución. Para ello, diseñamos una *Prueba Resolución de Problemas en Gestión de Stocks* en la que se puede calcular cuando y cuanto se debe pedir a los proveedores para ofrecer el máximo nivel de servicio a la clientela al mínimo coste posible, ¿Qué cantidad debemos solicitar en cada pedido? ¿Cuántas unidades de cada artículo debemos mantener en stock? Cálculo del nivel de servicio al cliente; análisis del comportamiento de los productos según la previsión de ventas; cálculo de costes, de rotación, de stock de seguridad y del coste anual de la gestión de stocks, etc.

A continuación en la figura 4 y 5 presentamos un ejemplo de la Prueba de Resolución de Problemas.


C.F.G.S. GESTIÓN COMERCIAL Y MARKETING

GESTIÓN DE STOCKS
Actividades Tema 3
LOGÍSTICA COMERCIAL
1ª EVALUACIÓN

Curso
2014/15

Fig. 4. Ej. Carátula Prueba Actividades

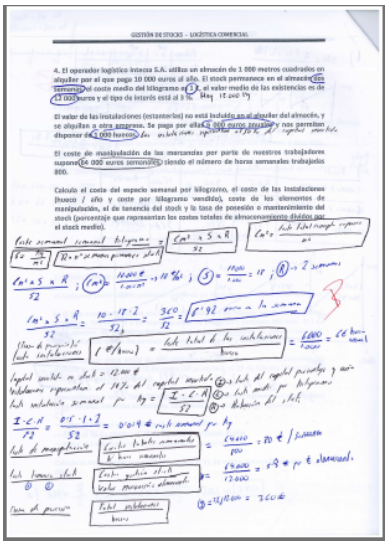
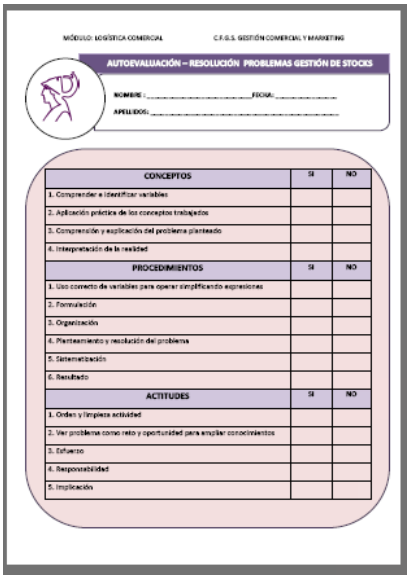


Fig. 5. Ej. Prueba Resolución Problemas

Dado que pretendemos implicar al alumnado en todo el proceso de evaluación, le ponemos en la situación de analizar, reflexionar e interiorizar el proceso de resolución de problemas comprobando todas las operaciones realizadas.

Proponemos instrumentos de autoevaluación y coevaluación a través del diseño y elaboración de un *Documento-Ficha Autoevaluación* compuesto por tres categorías: conceptos, procedimientos y actitudes. A continuación, se presenta el *Documento- Ficha Autoevaluación* (Fig. 6) utilizado en esta experiencia.



MÓDULO: LOGÍSTICA COMERCIAL C.F.G.S. GESTIÓN COMERCIAL Y MARKETING

AUTOEVALUACIÓN – RESOLUCIÓN PROBLEMAS GESTIÓN DE STOCKS

NOMBRE: _____ FECHA: _____

APELLIDOS: _____

CONCEPTOS	SI	NO
1. Comprender e identificar variables		
2. Aplicación práctica de los conceptos trabajados		
3. Comprensión y explicación del problema planteado		
4. Interpretación de la realidad		
PROCEDIMIENTOS	**SI**	**NO**
1. Uso correcto de variables para operar simplificando expresiones		
2. Formulación		
3. Organización		
4. Planteamiento y resolución del problema		
5. Sistematización		
6. Resultado		
ACTITUDES	**SI**	**NO**
1. Orden y limpieza actividad		
2. Ver problema como reto y oportunidad para ampliar conocimientos		
3. Esfuerzo		
4. Responsabilidad		
5. Implicación		

Fig. 6. Documento-Ficha Autoevaluación

Asumimos la Autoevaluación (self-assessment) como instrumento evaluador que supone la observación/interpretación y análisis de forma crítica.

Sabido es que la autoevaluación hace referencia a la participación de los aprendices en la realización de juicios de su propio aprendizaje, particularmente sobre sus logros y los resultados de su aprendizaje (Boud & Falchikov, 1989). La autoevaluación es un medio de potenciar el papel de los estudiantes como participantes activos en su propio aprendizaje (Boud, 1995). Se utiliza con frecuencia para evaluaciones formativas con el objetivo de fomentar la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y sus resultados (Filip Dochy, Mien Segers, Sabine Dierick ,2002).

Para Cabero y Gisbert (2002), autoevaluar consiste en un conjunto de actividades autocorrectivas acompañadas de soluciones que permiten comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto de los objetivos de la acción formativa.

Además de la autoevaluación consideramos importante en esta experiencia incidir en el proceso de coevaluación (co-assessment) o evaluación colaboraborativa.

La coevaluación es un proceso a través del cual estudiantes y profesores participan en la evaluación del trabajo de aula. Hemos elaborado un *Documento-Ficha Coevaluación* compuesto de tres categorías: *problema*, *resolución* y *trabajo individual*. Cada una de estas categorías consta de varios criterios que serán valorados desde una escala cualitativa afirmando o negando aspectos formales, aportaciones y evidencias de aprendizaje. Respecto a la categoría *problema* se reflexiona sobre comprensión de conceptos, identificación de variables, formulación y estructuración. De la categoría *resolución del problema* se realiza un analisis de su elaboración y resultado. Por último, en la categoría *trabajo individual* se considera la presentación, las operaciones realizadas, el razonamiento y el procedimiento seguido.

4. Resultados y conclusiones

Dada las características y necesidades del alumnado de Formación Profesional, los docentes constatamos la importancia de *trabajar desde la resolución de problemas* para darles la oportunidad de entender y tomar conciencia de qué se pregunta en cada uno de los problemas planteados y adquirir así estrategias para resolver *problemas de gestión de stocks.*

Sabido es que la forma de evaluar condiciona los aprendizajes por lo que evaluamos para excluir o evaluamos para aprender. Los exámenes condicionan la forma de estudiar y a su vez lo que se aprende. La evaluación tradicional a través de exámenes convencionales ha tratado de calificar y ha provocado en ocasiones, el efecto perverso de discriminar excluyendo, clasificando al alumnado. ¿Qué significa una calificación? ¿Podemos decir que se lo sabe? ¿Podemos afirmar que el alumno comprende cada uno de los problemas resueltos o ha aprendido el mecanismo automático de resolver problemas de gestión de stocks sin reflexionar sobre su resultado?

Como hemos podido analizar en el desarrollo de esta experiencia, la evaluación procesual nos informa y a su vez también hace reflexionar al alumnado de su progreso individual/grupal en el aprendizaje. Detecta lo que no sabe y reconoce lo que sabe hacer para así centrarse en aprender y esforzarse incidiendo en las dificultades detectadas y superando los obstáculos encontrados.

Hemos revisado junto con el alumnado cada uno de los instrumentos de evaluación de forma sistemática produciéndose una retroalimentación informativa de progresos/dificultades observadas, es decir un feedback personalizado antes de calificar como estrategia de repaso de lo que está mal, cómo se puede mejorar y qué se debe modificar. El diálogo producido profesor-alumno ha generado complicidad y a la vez confianza en la mejora del aprendiaje.

El *Documento Ficha-Registro de Tareas Individuales y el Documento Ficha-Registro de Tareas de Grupo* ha tenido una utililidad inmediata en la práctica docente, aportando información que permite modificar, avanzar y mejorar tanto la actuación del alumnado como la del profesor. Al redactar, tomar nota detallada de cada de las acciones el propio alumnado evalúa y reflexiona sobre la práctica diaría de aula.

Constatamos que trabajar a través de una metodología colaborativa y potenciando la ayuda entre iguales hace que cada alumno pueda avanzar y superar las dificultades encontradas. Así se favorece el desarrollo personal de manera compartida estimulándose la cooperación y el apoyo mutuo.

La *Rúbrica para la Evaluación del Aprendizaje en la Resolución de Problemas en Gestión de Stocks* ha permitido al alumnado una mejor planificación y organización del trabajo a realizar. Además han adquirido el hábito de realizar sus tareas sin un control externo, sabiendo dar soluciones para resolver cada una de las tareas intercambiando información y sus puntos de vista con los propios compañeros.

Es decir, han tenido la oportunidad de interiorizar e implementar los contenidos trabajados tanto de forma individual como grupal construyendo su propio aprendizaje.

En la *Prueba de Actividades y Resolución de problemas* el alumnado ha aprendido a resolver problemas sin memorizar comprendiendo lo que hacen, centrándose en el significado y la reflexión del proceso seguido.

Para el profesorado trabajar la evaluación a través de estos instrumentos anteriormente detallados supone un reto que nos permite también reflexionar sobre nuestra práctica docente, asumiendo que los *criterios de evaluación* han sido creados y consensuados por todo el grupo de alumnado y profesor. Nuestro punto de partida era realizar acciones evaluativas concretas adaptadas a las actividades específicas realizadas en el aula para motivar e invitar al alumno a aprender. Se ha organizado la evaluación a través de métodos cualitativos y cuantitativos dando estructura y cohesión a las diferentes tareas realizadas. La evaluación ha significado en el grupo-clase el instrumento guía a través del cual se convierte en un referente de análisis-reflexión para que los alumnos logren con éxito el aprendizaje de *resolución de problemas en gestión de stocks*.

En definitiva, hemos evaluado no sólo los conocimientos sino también el progreso, dificultades, procesos parciales, procesos globales para detectar ideas, necesidades, orientar, reorientar, regular verificando, acreditando y certificando lo que un alumno sabe.

La metodología de la evaluación utilizada es coherente con las competencias a desarrollar en el ciclo formativo y la metodología de enseñanza de la unidad didáctica *Gestión de stocks y resolución de problemas*. Desde la implicación del alumnado hemos tratado de dar coherencia entre lo que se evalúa y lo que se enseña. Al finalizar la experiencia entienden lo que se pregunta en cada uno de los problemas planteados y saben resolverlos.

Del desarrollo de esta experiencia podemos inferir que la evaluación no es dar una calificación porque se pierde el sentido y significado de la misma. Ni consiste en reducirla a una prueba o examen. En la escuela del S. XXI hemos de evaluar para conocer y saber la evolución de los aprendizajes en los alumnos. Nuestra experiencia supone un seguimiento personalizado de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. La propuesta de trabajo que presentamos es un tema abierto y será la implementación en las aulas y el análisis cualitativo de las diferentes situaciones vividas las que nos proporcionen *evidencias* para analizar.

Referencias

Alvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272.

Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-assessment*. London: Philadelphia.

Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18(5), pp. 529-549.

Cabero, J. & Gisbert, M. (2002). *La evaluación. Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla: SAV

Denzin, Norman, K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dochy, F.J.R.C., & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), pp. 279-298.

Dochy, F., & Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, pp. 415-432.

Fabregat-Pitarch, A., & Gallardo-Fernández, I. M. (2015). Formación para el mundo del trabajo desde la resolución de problemas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 0*(07), 035-039. doi:http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.07.501

Feltovich, P.J., Spiro, R.J. & Coulson, R.L. (1993). Learning, Teaching, and Testing for Complex Conceptual Understanding. En N. Frederiksen, R.J. Mislevy & I. I. Bejar (eds.), *Test theory for a New Generation of Tests*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Filip Dochy, Mien Segers, Sabine Dierick (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria* [En línea]: Vol. 2. Nº 2. [Fecha de consulta: 20 julio de 2016]. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/1941>

Santos Guerra, M.A. (1999). *La evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata.

Segers, M., Dochy, F., & De Corte, E. (1999). Assessment practices and students' knowledge profiles in a problem-based curriculum. *Learning Environments Research*, 2, pp. 191-213.

Segers, M.S.R. (1999). Assessment in student-centered education: does it make a difference? *Uniscene Newsletter*, 2 (in press).

Torres Gordillo, J.J., Perera Rodriguez, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 36 Enero 2010, pp 141-149.

Vera Vélez, L. (2008). *La Rúbrica y la Lista de Cotejo*. Departamento de Educación y Ciencias Sociales. Puerto Rico: Universidad Interamericana.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Decision making on high school students

Yılmaz Çoğalan[1], Melek Kalkan[2]
[1] *Köprülü Mehmet Paşa Anadolu High School (Turkey)*
[2] *Ondokuz Mayıs University (Turkey)*
yilmazcogalan@hotmail.com, mkalkan@omu.edu.tr

Abstract

This study investigates decision making among high school students. High school student decision making patterns are also investigated. The study was conducted among 310 students from the Samsun in Turkey. The Scale of Decisions Making by Adolescents was employed in the collection of data. Mann Whitney U test was used for data analysis. Mann Whitney U Test was used to examine whether decision making varies according to gender, and a significantly high level of self esteem and apathy was observed among male students than females. Panic scores were found high level among females than males. Mann Whitney U Test was used to determine whether there was a significant difference in levels of decision making according to grade, and levels of panic were significantly higher among female students than males.

Keywords: decision making, high school, students

1. Introduction

Decision making is the determination of existing or possible options and preference of one of these options in order to take action for a specific purpose. It is required to form at least three or more options and to consider all the possibilities in various dimensions in order to make an effective and correct decision (Adair, 2000).

Decision making is a basic factor required to carry on life (Hicks, 1987). The individual, having a flexible accord with his surrounding, is exhibiting the behavior of decision making while carrying on his efforts of meeting his requirements arising in life. He may not realize that he had made a decision when the problem requiring decision making is found to be insignificant, when the possibility to abandon from the decision made is high, when it is directed to his purpose. In daily life, the individual may not recognize that he determines many of his behaviors by his preferences (Kuzgun, 2000).

In the world, that develops and changes a bit more each passing day, the individuals are frequently encountering the decision making situations. As the individual is able to make very simple decisions during daily life, he is also able to make significant decisions that will change the pace of his life such as social, economic, educational, political and professional decisions. If the individual is able to make correct and effective decisions, that condition is able to cause the satisfaction he gets from his life to increase and him to feel good, and if the individual is unable to make correct and effective decisions, that condition is able to cause his life to get harder and him to feel bad. New decisions are directing and forming the life (Colakkadioglu & Gücray, 2007). One of the most significant indicators of personality and maturity is the skill of making correct and effective decisions. Thus, one of the most significant skills that may be brought into the individual is the skill of decision making.

The skill of decision making enable the young individuals to build their priorities, to develop strategies and to establish the relations required in between though and action (Ellis, 2007). Adolescence is a significant period in which the skill of decision making is developing and in which vital decisions are made. The decisions made in that period are able to expand, limit or form the life of the adolescent. The preferences made in adolescence may have lifelong significance for the individual's biological and mental health, career and social acknowledgement. The parents, teachers and other adults cannot always accompany their children and students in case of a problem or in the process of decision making. Besides it is not possible in practical aspect, it is also not beneficial for the adolescent who starts to individualize as drifting away from the adults. The adolescents become obliged to make tens and hundreds of decisions in a day just like the adults. A significant part of these decisions are ones that are not very important in respect of their consequences such as what to wear, how to make the hair, what to eat, who to call and what to play. But sometimes they may make huge and significant decisions that may affect their own and others' lives such as starting to smoke, quitting school, selecting field or university and involving in risky behaviors. So decision making skill is also among the life skills that the adolescents have to gain. For that reason, an answer had been sought for the question of "does the decision making skills of high school students differ as per various variables?" in this research.

2. Methodology

2.1 Sample

This research covers the 9th and 12th grade students studying at Samsun Vezirkopru. 156 of the students are female and 154 of them are male. 161 of them are studying at 9th grade, and 149 at 12th grade. Data had been collected from 310 students in total.

2.2 Instruments

The Scale of Decisions Making by Adolescents had been developed by Mann, Harmoni and Power (1989). The scale consists of 5 sub scales. These are self esteem, prudent selectivity, panic, evading responsibility and apathy. The adaptation study of Scale of Decisions Making by Adolescents had been made by Colakkadioglu and Gucray (2007). In the explanatory factor analysis made by Varimaks conversion method, it was observed that all articles were taking place in the factors in the original form by factor loads varying in between .30 and .72. It was found that the total variance described by five factors with an eigenvalue over 1 was 38.09%. It was found that the Cronbach Alpha coefficient of internal consistence of the scale was changing in between .65 and .79. Confirmatory Factor Analysis was made for the five factor model, and it was observed that the data of coincident indicators was sufficiently describing the model (Colakkadioglu and Gucray, 2007).

2.3 Data Analysis

As the data was not showing a normal distribution, Mann Whitney U test –among the non-parametric tests- was used.

3. Results

Is there a significant difference among the self-esteem, prudent selectivity, panic, evading responsibility and apathy levels of high school students in decision making as per their genders?

Mann Whitney U test was made in order to observe whether the scores taken by the students for each sub-scale of Scale of Decisions Making by Adolescents differ or not as per the variable of gender.

Table 1. The decision making on high school students according to gender

	Gender	N	Mean Rank	Sum of Rank	U	P
Self-Esteem	Male	154	167.92	25859.00	10100.0	.015*
	Female	156	143.24	22346.00		
Prudent selectivity	Male	154	154.22	23750.50	11815.5	.803
	Female	156	156.76	24454.50		
Apathy	Male	154	172.04	26493.50	9465.5	.001*
	Female	156	139.18	21711.50		
Panic	Male	154	135.40	20852.00	8917.0	.000*
	Female	156	175.34	27353.00		
Evading responsibility	Male	154	160.44	24707.00	11252.0	.332
	Female	156	150.63	23498.00		

*p<.05

According to this, it is being observed that the scores of self-esteem [*U*=10100.000; *p*<.05], apathy [*U*=11815.500; *p*<.05] and panic [*U*=11815.500; *p*<.05] in decision making significantly differ. However, the scores of prudent selectivity [*U*=11815.500; *p*>.05] and evading responsibility [*U*=11815.500; *p*>.05] don't show significant difference as per gender.

When the relevant literature is considered, various results are being observed regarding the decision making skills as per gender. According to the research performed by Kaşık (2009), no significant difference as per gender had been obtained among the average scores of students taken from self-esteem, careful, avoidant and postponer sub-scales in decision making. But when the panic in decision making sub-scale score averages of the students were evaluated, a significant difference was determined as per gender. It was found that the female students use the panic decision making style more compared to male students. In the research performed by Tunc (2011), no significant difference had been found among 7th and 8th grade students in decision making styles as per gender.

Is there a significant difference among the self-esteem, prudent selectivity, panic, evading responsibility and apathy levels of high school students in decision making as per their grade?

Mann Whitney U test was made in order to observe whether the scores taken by the students for each sub-scale of Scale of Decisions Making by Adolescents differ or not as per grade.

Table 2. The decision making on high school students according to grade

	Grade	N	Mean Rank	Sum of Rank	U	P
Self-Esteem	First Grade	161	153.47	24708.00	11667.0	.676
	Last Grade	149	157.70	23497.00		
Prudent selectivity	First Grade	161	153.19	24663.50	11622.5	.636
	Last Grade	149	158.00	23541.50		
Apathy	First Grade	161	148.30	23876.00	10835.0	.139
	Last Grade	149	163.28	24329.50		
Panic	First Grade	161	144.22	23220.00	10179.0	.021*
	Last Grade	149	167.68	24985.00		
Evading responsibility	First Grade	161	146.59	23601.00	10560.0	.067
	Last Grade	149	165.13	24604.00		

*p<.05

By the results of Mann Whitney U Test performed in order to test whether the differences of decision making styles of students as per grade are significant or not, it is being observed that the scores of self-esteem [U=11667.0; p>.05], prudent selectivity [U=11622.5; p>.05], apathy [U=10835.0; p>.05] and evading responsibility [U=10560.0; p>.05] don't show a significant difference, and that the scores of panic [U=11815.5; p<.05] show a significant difference.

It is being considered that the position of senior grade high school students of making a preference for the next educational institution and of being in the process of significant decisions for their lives and the uncertainty of the result could have directed them to panic decision making. Thus, it may have been concluded that the last grade students make more panic decisions compared to first grade students. In the researches of Gücray (2005) and Tasgit (2012), a significant difference had been determined in between grade and decision making skills.

4. Conclusıon

Consequently, by the examination of the decision making skills of high school students as per their genders in this research, it was concluded that the self-esteem of male students are higher compared to female students in decision making and that they are more reckless in decision making, and that the female students make more panic decisions compared to male students. Moreover, it was revealed that the 12th grade students make more panic decisions compared to 9th grade students.

Based on the results of this research, the following suggestions were made: Class and group counseling events may take place intended to improve the decision making skills of students. By developing decision making skills program for the parents and teachers, they may be encouraged in being good models. Moreover, the decision making skills of individuals in respect of their different demographic characteristics may be searched in the studies to be made in the future.

Referencias

Adair, J. (2000). Decision making and problem solving techniques. (Çev.: Kalaycı, N). İstanbul: Gazi Kitapevi.

Çolakkadıoğlu, O. & Güçray, S. S. (2007). The adaptation of adolescent decision making questionnaire into Turkish population. Eurasion Journal of Education Research, 7 (26), 61-71.

Ellis, A. K. (2007). Teaching and Learning Elementary Social Studies, USA: Pearson Eduction Inc.

Güçray, S. S. (2005). A study of the decision-making behaviours of Turkish adolescents. Pastoral Care in Education, 23(1), 34-44.

Hicks, G. H. (1977). Organizations: Theory and Behaviour. Tokyo: Mc Graw Hill Education.

Kaşık, D. Z. (2009). Adolesent self-esteem and decision-making style of the decision with the perceived level of social support, social competence and level of expectation in terms of some variable treated as a comparative analysis. Doctoral Thesis, Selçuk University, Konya.

Kuzgun, Y. (2000). Vocational development and counseling. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tunç, A. (2011). An investigation of the relationship between perceived parental attitudes and self esteem and decision making styles of 7th and 8th grade primary school students in their decision making. Master Thesis, Çukurova University, Adana.

Taşgit, M. S. (2012). Investıgatıng the unıversıty students' self-esteem and level of decısıon makıng. Doctoral Thesis, Karamanoğlu Mehmet Bey University, Karaman.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Estudantes universitários em situação de insucesso: Estratégias de autorregulação utilizadas e percebidas como importantes

Ana Margarida Veiga Simão[1], Lourdes Frison[2], Sofia Oliveira[1],
Joana Jardim[1], Tânia Seabra[1], Lúcia Basílio[1], Paula Paulino[3]
[1] *Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (Portugal)*
[2] *Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (Brasil)*
[3] *Escola de Psicologia e Ciências da Vida da Universidade Lusófona (Portugal)*
amsimao@psicologia.ulisboa.pt, lfrison@terra.com.br, sofia.oliveira94@outlook.com,
joana_catarina_3@hotmail.com, taniaseabra@campus.ul.pt,
lucia_basilio_14@hotmail.com, a.paula.paulino@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: A transição para o Ensino Superior representa um período desafiante e marcante para os jovens adultos. **Objetivos:** O presente estudo pretende investigar a problemática do insucesso académico em estudantes do Ensino Superior público, na perspetiva da autorregulação da aprendizagem. Neste sentido procurou perceber-se a conformidade entre as estratégias de autorregulação utilizadas e percebidas como importantes, por estudantes universitários, em situação de insucesso. **Metodologia:** Utilizou-se uma amostra de conveniência composta por 19 estudantes, a maioria da Universidade de Lisboa, em situação de insucesso académico e cumprindo os critérios de inclusão definidos pelo grupo de investigação. A recolha de dados ocorreu em momento único, com recurso a uma entrevista semiestruturada e a duas escalas de resposta fechada (a Escala de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem [EAMA] e o Questionário de Estratégias de Autorregulação do Controlo do Desempenho [QEACD]), ambas em versão adaptada ao Ensino Superior. **Resultados:** os resultados obtidos no estudo permitem descrever um padrão de divergência entre as estratégias utilizadas e consideradas importantes, pelos alunos. Como mais utilizadas, surgem as estratégias dos domínios de regulação das metas de resultado-evitamento (EAMA) e rever (QEACD). Como as mais importantes, os participantes identificam as estratégias das dimensões de regulação pela estruturação do contexto (EAMA) e de pedir ajuda (QEACD). Conclusão: estes resultados são relevantes para uma melhor compreensão das necessidades deste grupo de estudantes, possibilitando assim o desenho de intervenções mais adequadas no combate ao insucesso académico.

Palavras-chave: Aprendizagem autorregulada; Insucesso académico; Estratégias de autorregulação; Eficácia percebida

1. Introdução

A entrada no Ensino Superior (ES) implica um processo de transição para todos os estudantes. Este processo envolve uma adaptação que é caracterizada por diversas experiências vivenciadas ao longo do primeiro ano, que poderão facilitar o sucesso ou o insucesso académico.

A forma como os alunos se integram no contexto influencia o seu desenvolvimento psicossocial e profissional, determinando positiva ou negativamente a sua formação académica. Em particular, o ensino universitário é menos estruturado que o ensino secundário, o que exige, por parte do aluno, uma maior flexibilidade e o desenvolvimento de competências tais como um aumento de responsabilidade, autonomia, auto motivação e estratégias autorregulatórias.

O insucesso deve-se assim a várias contradições perante as quais o estudante não consegue responder, como, por exemplo, as aprendizagens da escola, da família e do contexto social.

Em Portugal o insucesso no ES ronda os 33% (Veiga Simão, Frison & Noticuri, 2015). A literatura refere que o insucesso poderá caracterizar-se de diferentes formas, por exemplo, através da falta de preparação que leva à reprovação de cadeiras ou anos curriculares, abandono ou afastamento da instituição, desistências e transferências entre cursos e/ou instituições (Veiga Simão et al., 2015).

Para combater o insucesso académico, vários têm sido os autores que ilustram a importância do aluno como ator e gestor do seu próprio processo de aprendizagem (Zimmerman, 2002, 2013) e da utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem (Veiga Simão & Frison, 2013). Neste sentido, o constructo da autorregulação tem assumindo um papel de destaque em termos da sua importância ao nível da aprendizagem em contexto escolar e, nomeadamente, na relação existente entre o uso de estratégias de autorregulação e o sucesso escolar (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004; Randi & Corno, 2000).

Zimmerman (2013) definiu a aprendizagem autorregulada como o grau em que os alunos são capazes de gerir ativamente os processos motivacionais, metacognitivos e comportamentais nos seus processos de aprendizagem. A autorregulação é descrita como um processo multidimensional (abrangendo componentes motivacionais, metacognitivas, comportamentais, contextuais, emocionais), temporal, cíclico e dinâmico, através do qual os estudantes ativam e mantêm cognições, comportamentos e afetos, os quais são sistematicamente orientados para atingir uma meta (Zimmerman, 2013).

Deste modo, os alunos autorregulados serão aqueles que assumem um papel ativo nos seus processos de aprendizagem, conseguem regular e monitorizar a sua cognição, emoção e comportamento, monitorizam o seu desempenho, estabelecem objetivos e sabem selecionar e utilizar estratégias mais eficazes (Lopes da Silva et al., 2004; Zimmerman, 2002).

O processo autorregulatório envolve três fases estando cada uma delas interconectada de modo recíproco. Uma fase prévia em que são fixadas metas, definidos objetivos e feito o planeamento estratégico do processo; uma fase de realização, monitorização e controlo volitivo em que é feita a monitorização de recursos, aspetos específicos à realização da tarefa, condições que envolvem o sujeito e dos próprios resultados; e uma última fase de autorreflexão em que é feita a avaliação do processo (Veiga Simão & Frison, 2013).

O construto da autorregulação da aprendizagem enfatiza o papel ativo no aluno, enquanto agente da sua aprendizagem. Deste modo, no sentido de melhor compreender o insucesso académico, é essencial conhecer e analisar as perspetivas dos alunos, nomeadamente o seu repertório de estratégias de autorregulação do desempenho e da motivação para a aprendizagem.

Embora a investigação no domínio da aprendizagem autorregulada se tenha centrado, sobretudo, nas estratégias que promovem o esforço e a persistência dos alunos na realização das tarefas escolares, estudos anteriores identificaram uma série de estratégias para o envolvimento nas tarefas face a desafios motivacionais. Estas estratégias incluem a implementação de mudanças no contexto, a auto administração de recompensas, as auto instruções centradas nos objetivos e a transformação de tarefas entediantes em jogos (e.g., Paulino, Sá & Lopes da Silva, 2015).

A literatura tem referido que propor ao aluno que reflita sobre as suas experiências de aprendizagem é facilitador do reconhecimento de suas capacidades cognitivas, emocionais e motivacionais (Veiga Simão et al., 2015). A narrativa sobre as escolhas atuais e consideradas eficazes poderá constituir uma oportunidade de reflexão e atribuição de significados a situações aprendizagem anteriores, essenciais para a compreensão do fenómeno de insucesso académico.

A aplicação do Questionário de Estratégias de Autorregulação do Controlo do Desempenho (QEACD), de Veiga Simão e Lopes da Silva (2012), procura avaliar as competências dos estudantes ao nível na segunda fase do processo autorregulatório, em particular, tem o objetivo de identificar e avaliar estratégias individuais de controlo do desempenho.

A Escala de Estratégias de Autorregulação da Motivação na Aprendizagem (EAMA), de Paulino, Sá e Lopes da Silva (2012), enfatiza a dimensão motivacional do processo autorregulatório e tem como propósito avaliar o papel das crenças motivacionais na autorregulação da aprendizagem.

Em suma, o presente estudo pretende investigar a problemática do insucesso académico em estudantes do Ensino Superior, na perspetiva da autorregulação da aprendizagem. Para tal, de forma a avaliar a conformidade entre as estratégias selecionadas pelos participantes, compararam-se as estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas por estudantes universitários em situação de insucesso com as estratégias de autorregulação da aprendizagem percebidas, por estes, como importantes para obter sucesso académico.

2. Método

2.1 Participantes

Amostra de conveniência. 19 estudantes (11 do sexo masculino) de diferentes áreas científicas (Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Saúde e da Vida, Ciências Exatas e da Engenharia) do 1º Ciclo de estudos de Universidades Públicas do Distrito de Lisboa, em situação de insucesso. Como critério de insucesso considerou-se a impossibilidade de transitar para o ano curricular seguinte. Para a investigação foram considerados alunos em situação de insucesso no ano letivo 2015/2016, assim como alunos que estiveram em situação de insucesso académico no ano letivo anterior (2014/2015). Os participantes tinham idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos (M = 23.47, SD = 3.01).

2.2 Instrumentos

i) Escala de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem [EAMA] (Paulino, Sá & Lopes da Silva, 2015) – Versão adaptada ao Ensino Superior: 30 itens divididos em oito categorias (regulação do interesse situacional; regulação das metas de resultado-aproximação; regulação pela aplicação de autorreforços; regulação pela estruturação do contexto; regulação pelo valor; regulação das metas de resultado-evitamento; regulação das metas de aprendizagem e regulação pelas crenças sobre a eficácia pessoal)

ii) Questionário de Estratégias de Autorregulação do Controlo do Desempenho [QEACD] – Versão adaptada ao Ensino Superior (Veiga Simão & Lopes da Silva, 2015): 21 itens divididos em sete categorias (testar; pedir ajuda; rever; gestão de tempo; gestão da atenção; avaliação do processo/monitorização do estudo e gestão emocional da ansiedade)

iii) Guião de Entrevista semiestruturada (e.g., Comente porque escolheu aqueles itens; Porque são importantes para ter sucesso académico?)

2.3 Procedimento

1) Os participantes preencheram as escalas EAMA e QEACD, tendo em conta a frequência de utilização pessoal das estratégias descritas;

2) Os participantes selecionaram, nas escalas EAMA e QEACD, as estratégias que consideram mais importantes para ter sucesso académico (perceção de eficácia);

3) Em formato de entrevista semiestruturada, foi pedido aos participantes que comentassem as escolhas realizadas nos momentos 1 e 2.

2.4 Análise de dados

Dada a natureza dos dados recolhidos, procedeu-se, em primeiro lugar, a uma análise de frequências das respostas dadas nas escalas utilizadas. Em segundo lugar, tendo em conta as estratégias mais frequentes, realizou-se uma análise temática dos comentários recolhidos em entrevista.

3. Resultados

1 - Quais as estratégias de autorregulação da motivação e do controlo do desempenho mais frequentemente utilizadas por alunos do ensino superior em situação de insucesso?

De acordo com os resultados obtidos, no que respeita às estratégias de autorregulação da motivação (Tabela 1), parece existir uma tendência dos participantes, para indicar como mais frequente a utilização de estratégias de regulação das metas resultado-evitamento (aproximadamente 73,7%) assim como estratégias de regulação das metas de aprendizagem (aproximadamente 73,7%).

De um modo global, os resultados obtidos indicam que as estratégias de autorregulação da motivação da aprendizagem mais utilizadas surgem nas seguintes dimensões: *Regulação das Metas de Resultado-Evitamento* (diz respeito a um conjunto de auto verbalizações associadas aos resultados escolares, que estimulam o aluno a manter-se na tarefa, e.g., quando um estudante, durante uma tarefa de estudo, se sente atraído a desistir poderá, propositadamente, continuar a trabalhar para evitar ser considerado incapaz)*; Regulação das Metas de Aprendizagem* (refere-se ao uso de pensamentos ou de auto instruções por parte dos alunos, dirigidos ao encorajamento para adquirir uma maior compreensão, desenvolver competências escolares ou melhorar o desempenho, em função de critérios estabelecidos pelo próprio*); Regulação das Metas de Resultado-Aproximação* (refere-se à focalização em crenças associadas aos resultados escolares, que estimulem o aluno a manter-se na tarefa, e.g., quando um estudante, durante uma tarefa de estudo, se sente atraído a desistir poderá, propositadamente, continuar a trabalhar para tirar boas notas); e *Regulação pela Aplicação de Autorreforço* (i.e., comportamentos que consistem no recurso estratégias de autorreforço extrínseco, com o intuito de concluir as tarefas).

Tabela 1: Estratégias de autorregulação da motivação da aprendizagem mais utilizadas.

Dimensão	Descrição do item	Frequência absoluta
Regulação das metas resultado-evitamento	Penso que se não me empenhar as minhas classificações vão ser prejudicadas (#6)	14
	Digo a mim próprio(a) que se não trabalhar posso ter que repetir a unidade curricular (#21)	13
Regulação das metas de aprendizagem	Digo a mim próprio(a) que devo continuar para adquirir o maior conhecimento possível (#11)	14
Regulação das metas de resultado-aproximação	Digo a mim próprio(a) que preciso de continuar a trabalhar para ter bons resultados naquela unidade curricular (#2)	12
Regulação pela aplicação de autorreforço	Decido que se conseguir terminar o trabalho, a seguir posso fazer alguma coisa de que gosto (#18)	12

No que concerne às estratégias de autorregulação do controlo do desempenho (Tabela 2), parece existir uma tendência dos participantes, para indicar como mais frequente a utilização de estratégias de gestão emocional/da ansiedade (aproximadamente 89,5% da amostra).

De uma forma global, no preenchimento da escala QEACD surgem, como mais utilizadas, as dimensões: *Gestão Emocional/ da Ansiedade* (i.e., estratégias que possibilitam o aluno tomar consciência sobre as suas emoções e sentimentos, de forma a conseguir identificá-los, auto-monitorizar e saber lidar com os mesmos de forma mais positiva)*; Gestão da Atenção* (i.e., estratégias que consistem na própria gestão do aluno, direcionando o seu foco de atenção para tarefa)*; Pedir Ajuda* (i.e., estratégias que implicam o controlo ativo dos recursos que o aluno tem disponíveis para otimizar a sua aprendizagem)*; Testar* (i.e., estratégias que permitem ao aluno definir objetivos de estudo, planear a execução, bem como, realizar uma avaliação das suas capacidades para atingir os seus objetivos)*; Rever* (i.e., estratégias que envolvem por parte do aluno a análise da própria tarefa, com vista ao ajustamento do seu comportamento)*;* e *Gestão de Tempo* (i.e., estratégias que refletem a capacidade dos alunos de gerir e regular o tempo, bem como o próprio ambiente de estudo).

Tabela 2: Estratégias de autorregulação de controlo do desempenho mais utilizadas.

Dimensão	Descrição do item	Frequência absoluta
Gestão emocional/da ansiedade	Faço uma pausa quando me começo a sentir cansado(a) de estudar (#17)	17
Gestão da atenção	Quando inicio o estudo, digo a mim próprio (a) que tenho de estar concentrado (a) no que estou a fazer (#11)	12
Pedir ajuda	Peço ajuda quando tenho dificuldade em resolver uma tarefa sozinho(a) (#16)	12
Testar	Para estudar faço fichas de avaliação (#14)	11
Rever	Eu revejo os meus trabalhos académicos (#10)	11
	Quando termino um teste, revejo-o antes de o entregar (#15)	11
Gestão do tempo	Quando estou a realizar uma avaliação, controlo o tempo que tenho para responder às questões (#20)	11

2 - Quais as estratégias de autorregulação da motivação e controlo do desempenho consideradas mais eficazes para obter sucesso académico, por alunos do ensino superior em situação de insucesso?

Numa segunda etapa foi pedido aos participantes que selecionassem, das mesmas escalas apresentadas anteriormente, as estratégias que, independentemente da frequência de utilização, consideram mais eficazes para obter sucesso académico. Para melhor compreender as escolhas realizadas pelos participantes foi instruído que comentassem brevemente as suas escolhas. Os resultados surgem descritos nas tabelas 3 e 4.

Respetivamente, na Escala AMA surgem como as dimensões consideradas mais importantes as escalas de estratégias de *Regulação pela Estruturação do Contexto; Regulação pela Aplicação de Autorreforço;* e *Regulação das Metas de Aprendizagem*. Na Escala QEACD, por sua vez, surgem enquanto dimensões consideradas mais importantes para obter sucesso as estratégias descritas nas escalas: *Pedir Ajuda; Testar; Gestão de Tempo;* e *Gestão Emocional da Ansiedade*.

Tabela 3: Estratégias de autorregulação da motivação da aprendizagem percebidas como mais importantes para obter sucesso.

Dimensão	Descrição do item	Frequência absoluta	Comentários
Regulação pela estruturação do contexto	Tento não ter distrações à minha volta (#4)	13	"As distrações não me afetam" "Eu consigo trabalhar em locais barulhentos" "Eu sei o que é que devia fazer mas acabo por não fazer…depende das situações mas às vezes é um bocado também a falta de tanto interesse" "Acho que quando se consegue fazer um estudo focado e sem distrações aumenta-se bastante a rentabilidade do estudo" "Como gosto bastante de estudar em grupo e de falar com as pessoas, isso vai ser um obstáculo grande para ter menos distrações" "Se tiver distrações é mais difícil estudar" "É crucial, já me tentaram convencer a estudar sem o computador e tal mas acaba por ser um bocado difícil, mas acho essencial sair de casa, não estudar com amigos que me distraiam e assim" "É difícil porque as pessoas primeiro assumem que se conseguem dominar. Se calhar não dão a devida importância a um estudo, mais ou menos, ininterrupto, sem estarem a fazer várias coisas" "Para mim, é sair de casa, sair daquela zona que eu já associo ao relaxamento e tal" "Sou muito distraída e se tiver muitas distrações não faço nada. Só musica e não é sempre" "Tento estar concentrada mas o obstáculo maior é a fome. Estou sempre com fome" "Tento evitar sempre distrações à minha volta para não desistir tão facilmente de estudar, para me aplicar"
	Escolho um local de trabalho que facilite a minha concentração (#19)	11	"Escolhi estes dois porque acho que são onde falho bastante" "Faz com que sejamos resilientes e não vamos desistir facilmente" "Vai ser necessário encontrar um significado no que estou a estudar, em perceber o quão importante é" "Acho que é importante consciencializarmo-nos de que aquilo pode ser importante para o nosso futuro. O pior mesmo é quando a desmotivação é muito grande"
	Procuro um local de trabalho que torne a tarefa mais agradável (#10)	10	"Fazer isto ajuda-me a concentrar e a não perder o interesse no que estou a fazer mas quando arranjo um local agradável acabo por me desconcentrar mais facilmente… porque fico mais confortável e assim" "É consoante cada um, uma pessoa pode gostar de estudar no meio do mato, enquanto outras prefiram estudar noutros sítios, depende da concentração de cada um"

Regulação pela aplicação de autorreforço	Decido que se conseguir terminar o trabalho, a seguir posso fazer alguma coisa de que gosto (#18)	10	"Também tenho de melhorar [risos] Acho que, dividindo as tarefas e tendo uma recompensa, entre aspas, por ter trabalhado bem, ajuda o estudo a render mais" "Comprometo-me a mim próprio fazer algo que goste a seguir"
Regulação das metas de aprendizagem	Digo a mim próprio(a) que devo continuar para adquirir o maior conhecimento possível (#11)	12	"Escolhi estes dois porque acho que são onde falho bastante" "Faz com que sejamos resilientes e não vamos desistir facilmente" "Vai ser necessário encontrar um significado no que estou a estudar, em perceber o quão importante é" "Acho que é importante consciencializarmo-nos de que aquilo pode ser importante para o nosso futuro. O pior mesmo é quando a desmotivação é muito grande"

Tabela 4: Estratégias de autorregulação do controlo do desempenho percebidas como mais importantes para obter sucesso.

Dimensão	Descrição do item	Frequência absoluta	Comentários
Pedir ajuda	Quando tenho dúvidas durante o meu estudo, eu peço ajuda aos meus colegas (#2)	13	"Quando tenho dúvidas durante o meu estudo, eu peço ajuda aos meus colegas. Grande parte das vezes que o faço, fiquei com as minhas dúvidas resolvidas… Por isso acho que é boa…" "Os colegas esclarecem muitas dúvidas e dão incentivo para não desistir quando não consigo fazer algum exercício" "Acho que é uma parte boa da faculdade… As pessoas estão nas aulas e depois não vão para casa, podem conversar e estudar juntas porque lá está, num grupo a probabilidade de ninguém saber fazer um exercício é reduzidíssima" "Um problema claro de orgulho para mim… Quando se está a fazer uma pergunta, está a mostrar-se vulnerável, que não sabe, que não percebe…"
	Peço ajuda aos professores para esclarecer as minhas dúvidas (#12)	12	"Não tenho dificuldade em pedir ajuda aos professores, nunca se recusaram a esclarecer-me dúvidas" "O professor, grande parte das vezes, consegue explicar melhor que um colega, por isso é importante que, caso fique alguma dúvida, perguntar imediatamente e retirá-la" "Porque eles [os professores] são os que teoricamente deverão saber mais da matéria" "É quase paralelo a pedir ajuda aos colegas com a exceção de que, obviamente, os professores têm um domínio sobre a coisa incrível" "Em espanhol tinha medo de pedir ajuda. Mas agora tem de ser, quero passar e ter boa nota" "Agora já peço. Antes não, achava que não era preciso, que conseguia sozinha. Mas não consegui então é melhor pedir e os professores gostam"
	Peço ajuda quando tenho dificuldade em resolver uma tarefa sozinho(a) (#16)	11	"Também estudar em grupo ajuda, porque qualquer dúvida que tenha, não só posso ajudar alguém como posso perguntar logo" "Porque acredito que sozinha ia demorar muito tempo a chegar à resposta" "Isto é algo com o qual eu tenho dificuldade, tenho um bocado de orgulho e sou capaz de passar dias a tentar resolver uma coisa que não estou a conseguir, e é uma parvoíce como é óbvio" "Problema de orgulho, de falta de perspetiva… Acho que é importante reconhecer que não se perde nada, tipo, não estás a abdicar de nada de ti quando pedes ajuda a alguém"

Testar	Para estudar faço fichas de avaliação (#14)	11	"Para mim, os testes antigos, responder-lhes, são a melhor forma de eu me preparar para uma avaliação" "Para ver se estou realmente preparada para o teste, pois ajuda a rever toda a matéria" "Muitas vezes já não tenho tempo" "Tento colocar questões a mim para ver se sei a matéria ou não" "Os testes são muito estandardizados portanto acho que se uma pessoa não vir como é que aquele professor em particular avalia os alunos, pode saber tudo e mesmo assim ir mal preparado, porque saem perguntas num formato que não estava à espera" "Com os exercícios é mais fácil para treinar, sempre fiz"
Gestão de tempo	Eu faço uma gestão do tempo de forma a cumprir todas as tarefas (#4)	10	"Às vezes mentalizo-me tarde demais e então faço tudo em cima do joelho e à pressa" "Se não o fizermos, podemos deixar por estudar uma parte importante que pode sair nas avaliações" "Toda a minha experiência me diz que isto é importantíssimo, nomeadamente pelo facto de eu nunca o ter feito. É uma qualidade que eu acho que é comum a toda a gente que eu vejo conseguir fazer aquilo tudo" "As pessoas gostam de espontaneidade… É preciso uma pessoa, de facto, reconhecer e garantir ter um sistema qualquer que garante que se não está a fazer um plano para o tempo e a cumprir esse plano tem de ter uma represália qualquer, uma consequência palpável" "Atribuir cada dia ou horas por dia ao estudo é bastante importante, caso naquele dia não consiga estudar terei de compensar noutro dia" "Planeio as minhas atividades mesmo em função do pouco tempo que tenho e à custa de horas de sono para não ter resultados negativos" "Algumas vezes desleixo-me, podia começar mais cedo e não começo"
Gestão emocional/da ansiedade	Faço uma pausa quando me começo a sentir cansado(a) de estudar (#17)	10	"Às vezes cometo muitas vezes o mesmo erro de cálculo e distrair-me ajuda porque quando olho novamente para o mesmo exercício consigo vê-lo e raciocinar de outra maneira" "Acho que é importante porque muitas horas a fio a estudar acho que não vale a pena, se a gente não fizer uma pausa o cérebro vai ficar cansado" "Tudo o que é demais é mau, não é? Eu acho que estar a estudar não sei quantas horas seguidas sem parar para ir buscar um café ou conversar lá fora acho que é péssimo, reduz a produtividade" "Tem de ser senão fico a pensar na pausa e depois tudo gira à volta da pausa e não do que tenho mesmo de estudar" "Estudar quando se está cansado acho que não tem muitos resultados"

3 – Que diferenças existem entre a perceção de importância e a frequência de utilização de estratégias de autorregulação da motivação e controlo do desempenho, por alunos do ensino superior em situação de insucesso?

Para melhor compreender os resultados, compararam-se as informações obtidas no preenchimento das quatro escalas aplicadas. Os resultados mais relevantes remetem para os itens que surgem como muito utilizados mas que são considerados pouco importantes assim como aqueles que, apesar de serem considerados muito importantes são poucas vezes utilizados. Estes dados surgem descritos na Tabela 5.

Tabela 5: Comparação entre as estratégias de autorregulação da motivação e do controlo do desempenho, mais utilizadas pelos participantes e percebidas, por estes, como mais importantes para obter sucesso académico.

		Frequência de utilização			
		EAMA		**QEACD**	
		Muita	**Pouca**	**Muita**	**Pouca**
Importância Percebida	Pouca	Item #6 Item #21 Item #2		Item #11 Item #10 Item #15 Item #20	
	Muita	Item #11 Item #18	Item #4 Item #19 Item #10	Item #14 Item #16 Item #17	Item #2 Item #12 Item #4

4. Discussão

De acordo com os resultados expressos acima, podemos concluir que, de facto, parece existir uma relação entre o insucesso académico e as competências de autorregulação. Os resultados encontrados vão ao encontro do esperado, revelando pouca consistência nas estratégias selecionadas, que é refletida na grande variedade de dimensões que emergem na análise de frequências. Ainda, é evidente uma discrepância entre a descrição de aluno real (estratégias mais utilizadas) e aluno ideal (que utiliza as estratégias consideradas importantes). Por exemplo, a dimensão Pedir ajuda (QEACD) é considerada muito importante para obter sucesso, mas é referida como pouco utilizada. Contudo, apesar de pertinentes para a intervenção na área, tendo em conta a dimensão e tipo de amostra, é

importante que se tenham ressalvas na utilização das conclusões, devendo ser realizados estudos complementares.

A abordagem da aprendizagem autorregulada permite compreender e identificar melhor as diferenças individuais na aprendizagem as quais levam ao insucesso académico. A aprendizagem autorregulada dá ao aluno um papel de agente ativo, possibilitando desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais na aprendizagem. Porém, é importante salientar que não é apenas o contexto que influencia a aprendizagem, é também a forma esta é percecionada por cada aprendente. Por outras palavras, a qualidade das aprendizagens realizadas, encontra-se dependente de fatores internos (i.e., características pessoais, e.g. nível autorregulatório) e de fatores externos (i.e., o meio ambiente, e.g. o contexto educativo em que o aluno está inserido) que influenciam o modo de aprendizagem para o sucesso (Veiga Simão & Frison, 2013).

Investigações futuras poderão contribuir para promover um maior autoconhecimento nos alunos, ajudando-os, por um lado, a estabelecer ligações concertadas entre aquilo que fazem e o que pretendem fazer, e por outro, a reconhecer a necessidade de conhecer e utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem e da motivação.

A promoção desta reflexividade tem-se revelado um fator crítico para o sucesso na aprendizagem, auxiliando os alunos na seleção das suas estratégias de autorregulação, o que inclui a realização de ajustes pessoais e de ações sobre o meio (Veiga Simão et al., 2015). Deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o seu comportamento em situações de aprendizagem, nomeadamente a reflexão sobre as estratégias que utilizam e aquelas que consideram mais eficazes, poderá constituir para os alunos uma oportunidade para o desenvolvimento de competências de autorregulação.

Neste sentido, o combate ao insucesso académico poderá incluir uma intervenção junto dos alunos e dos contextos educativos. Mais especificamente, será necessário promover nos alunos competências e aquisição de estratégias, assim como o desenvolvimento de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais na aprendizagem adequados. Por outro lado, poderá ser fundamental intervir nos contextos educativos, promovendo ambientes mais integrativos, sensíveis e tolerantes, que valorizem o processo de aprendizagem.

Referencias

Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A.M., & Sá, I. (2004). Auto-regulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação da Universidade de Mato Grosso*, *10*(19), 59-74.

Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (2015). Autorregulação da motivação: crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade. *Psicologia Reflexão e Crítica*, *28*(3), 574-582. doi: 10.1590/1678-7153.201528316

Randi, J, & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 651-685). New York: Academic Press.

Veiga Simão, A. M., & Frison, L. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, *45*(2), 2-20.

Veiga Simão, A. M., Frison, L., & Nonticuri, A. (2015). Dos significados à autorregulação: perspectivas de estudantes com trajetórias académicas de insucesso. *Revista de Estúdios e Investigación en Psicología y Educación*, *Extra*(1), 48-53. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.251

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, *48*(3), 135-147.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

As habilidades sociais na infância e o envolvimento da criança na escola: Revisão sistemática

Social skills in childhood and the engagement of children in school: Systematic review

Anabela Pereira[1], Rosa Gomes [1]
[1] *Universidade de Aveiro (Portugal)*
anabelapereira@ua.pt, rosa.gomes@ua.pt

Resumo

A escola desempenha um papel essencial no desenvolvimento psicossocial e cognitivo das crianças, tendo os professores um papel importante no planeamento da práxis educativa facilitadoras do envolvimento da criança nas atividades desenvolvidas em contexto educativo. Potenciar momento de interação positiva entre pares, através da atividade simbólica, constitui momentos efetivos de aprendizagem e desenvolvimento, desde a primeira infância.

O presente estudo tem como objetivo analisar a literatura científica sobre as habilidades sociais na infância e o envolvimento da criança na escola.

Realizou-se uma revisão sistemática usando os termos *"engagement"* AND *"social skills"* AND *"childhood"* NOT *"disorder"*, na biblioteca do conhecimento online B-on, como utilizador da Universidade de Aveiro, restringida à língua inglesa e limitado ao período compreendido entre os anos 2000 e 2016. Foram excluídos os estudos que incidiam sobre criança que apresentavam síndrome de Down ou outras perturbações, bem como estudos com crianças mais velhas.

Nos resultados foram analisados 20 artigos publicados em revistas indexadas, após análise dos resumos e do título excluíram-se 4 estudos, por não estarem enquadrados nos critérios de inclusão. Estes trabalhos foram publicados na sua maioria no ano 2015 (3), 2013 (2), 2009 (2) e 2008 (2). Durante os anos 2000 e 2004, não foram encontrados artigos publicados sobre esta temática. A maioria dos estudos demonstram que a competência social (CS) não é uma capacidade individual da criança, mas sim um produto do envolvimento em atividades compartilhadas, tais como o jogo simbólico.

Os estudos analisados evidenciam que a qualidade das relações interpessoais parece ter influência no desenvolvimento social da criança desde idades precoces. As interações positivas com grupos de pares, nos primeiros anos de vida, desenvolvem na criança competências sociais (CSs) mais

ajustadas. O envolvimento da criança nas atividades lúdicas entre pares está associado a níveis baixos de agressividade, timidez e problemas de comportamento. Já as interações pobres, como a rejeição, podem desencadear fraco ajustamento social, emocional, académico, refletindo-se mesmo em problemas de adaptação na idade adulta. São referidas ainda algumas implicações para a prática docente e a formação destes profissionais.
Palavras-chave: interação social, habilidades sociais, revisão sistemática, jogo simbólico, envolvimento lúdico.

Abstract

In an educational context educators and teachers play an important role in the psychosocial and cognitive development of children and in the planning of facilitating educational praxis in their involvement in activities in an educational context.

Enhance moments of positive peer interaction through the symbolic activity represent moments of learning and development, from early childhood.

The aim of this study is to analyze the scientific literature on social skills in childhood and the involvement of children in school.

We conducted a systematic review using the terms "engagement" AND "social skills" AND "childhood" NOT "disorder" in Online Scientific Library B-on, as a user of the University of Aveiro, restricted to English language and limited studies which were concentrated on the period between 2000 and 2016. Down syndrome' children or other disorders, as well as studies with older children were excluded.

It was found 20 articles published in refereed journals, after abstracts and title analysis it was excluded-4 studies, because they are not framed in the inclusion criteria. These works were published mostly in 2015 (3) 2013 (2) 2009 (2) and 2008 (2). During the years 2000 and 2004 it was not found published articles on this topic. Most studies show that social competence (CS) is not an individual capacity of the child, but the involvement in shared activities, such as symbolic game.

The analyzed studies show that the quality of interpersonal relationships seems to have influence on children's social development from early ages. Positive interactions with peer groups in the early years of life of the child develop more adjusted social skills (CSs). The involvement of children in recreational activities among peers is associated with lower levels of aggression, shyness and behavior problems. However poor interactions, such as rejection, can trigger poor social adjustment, emotional, academic, and can be reflected even in adjustment problems in adulthood. It will be also discussed further implications for teaching and training of these professionals.
Keywords: social interaction, social skills, systematic review, symbolic play, leisure involvement.

1. Introdução

As mudanças sociais, culturais e económicas da sociedade atual colocam o Educador/Professor perante situações complexas que ele terá de gerir com rapidez e de forma sustentada, tendo como preocupação fulcral o ambiente ecológico, a que, as crianças estão expostas, de forma a contribuir com práticas e ambientes educativos promotores do bem-estar e do desenvolvimento de competências sociais.

Ainda que reduzida, a literatura tem documentado que a qualidade dos contextos de educação de infância, tanto no que se refere a dimensões estruturais (i.e., rácio adulto:criança) como a dimensões de processo (i.e., ambientes seguros e estimulantes, interações calorosas e responsivas), é crucial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança (Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998; NICHD ECCRN, 2006; Dahlberg, Moss, & Pence, 2003). Para López de Dicastillo, Iriarte e González Torres (2008), as competências sociais são um conceito multidimensional que inclui um conjunto de aptidões sociais, assim como processos sociocognitivos, (conhecimento social, autoconceito, expetativas) e processos afetivos (expressões, regulação das emoções e empatia). Num estudo que procurou avaliar as aptidões socias nas suas dimensões (cooperação, interação e autonomia social) em crianças (Gomes, Pereira, & Vagos, 2014), evidenciou a que a dimensão Cooperação Social, como aceitar as regras, partilha de objetos lúdicos, colaborar com os pares e autocontrolo, são aptidões que as crianças integram moderadamente no seu reportório social, no entanto a Autonomia Social, como brincar com várias crianças, fazer amigos, executar novas tarefas antes de pedir ajuda são aptidões que as crianças desempenham com muita facilidade.

Outros autores como Cefai (2007) sugerem que os ambientes resilientes baseados em processos como sejam os sentimentos de pertença e união, relacionamentos afetuosos, inclusão, participação ativa e colaboração, expectativas positivas e reconhecimento são característicos de salas de aula onde os alunos, incluindo os mais vulneráveis, são ativamente envolvidos no processo de aprendizagem e mostraram competências socioemocionais. O desenvolvimento da autorregulação em crianças pequenas proporciona uma estrutura unificadora na preparação para a escola, atendendo a que as habilidades de autorregulação (Blair & Raver, 2015) potenciam o envolvimento da criança em atividades de aprendizagem e proporcionam a base para a adaptação e envolvimento na escola.

Em contexto educativo da educação pré-escolar Garte (2015) sustenta que, a atividade lúdica livre com os pares representa a atividade social significativa, e o significado coletivo que emerge durante o jogo, reflete a intersubjetividade que se desenvolve entre as crianças. Teoriza-se que as crianças precisam de estabelecer intersubjetividade com os seus pares, a fim de colaborarem com sucesso durante o jogo. O envolvimento ativo das crianças, vistas como agentes de sua própria competência social e da assertividade, têm merecido um particular destaque (Vagos & Pereira, 2010).

Nesse sentido o presente estudo pretende contribuir para um maior conhecimento sobre as práticas educativas que permitem ativar o desenvolvimento da criança. Assim, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma revisão sistemática para analisar, desenvolver, sistematizar e ampliar conhecimento sobre as habilidades sociais da criança e o seu envolvimento na escola, como promotores do desenvolvimento sustentado na infância.

2. Metodologia

A pesquisa de artigos em publicações científicas indexadas realizou-se em março de 2016, através da Biblioteca do Conhecimento Online (b-on), como utilizador da Universidade de Aveiro, restringida à língua inglesa e abarcou artigos científicos publicados nos últimos 16 anos (2000-2016), num total de 20 artigos. Os resumos foram lidos, selecionando-se os que abordavam o envolvimento da criança na escola e o estudo das habilidades sociais. Referências primárias citadas nas revisões também foram consultadas. Estabeleceu-se um conjunto de termos que procurou analisar estudos desenvolvidos na área de pesquisa que envolvessem crianças com idades até aos 10 anos. Os termos «*engagement*» AND «*social skills*» AND "*childhood*" NOT "*disorder*" foram utilizados para pesquisar artigos indexados através da b-on. Os artigos foram selecionados de acordo com o critério de inclusão: descrição ou análise do envolvimento e habilidades sociais na infância, em contexto educativo. Os critérios de exclusão determinados foram: descrição ou análise de aspetos relacionados com crianças que apresentavam síndrome de Down ou outras perturbações e estudos com adolescentes.

3. Resultados

A revisão sistemática evidencia que a investigação desenvolvida sobre esta temática foi publicada na sua maioria no ano 2015 (3), 2013 (2), 2009 (2) e 2008 (2), no entanto entre 2000 e 2004, não foram encontrados estudos publicados. Após análise dos estudos foram analisados 15 artigos (75%) com acesso ao texto na íntegra e excluídos 4 estudos (20%), de acordo com o critério de exclusão e um outro estudo (5%) sem acesso ao artigo na íntegra. Seguindo os objetivos da investigação que procurou: desenvolver uma revisão sistemática das publicações indexadas sobre as habilidades sociais da criança e o seu envolvimento na escola; analisar a literatura científica centrada nas habilidades sociais e o envolvimento da criança na escola; ampliar o conhecimento nesta área recorrendo a estudos desenvolvidos com crianças mais novas apresentamos uma síntese dos objetivos e principais

resultados dos estudos analisados e que foram repartidos pelas seguintes áreas: (a) envolvimento da criança, 40% dos estudos (cf. Tabela 1); (b) habilidades sociais, igualmente com 40% (cf. Tabela 2); (c) envolvimento da criança e habilidades sociais, 20% dos estudos (cf. Tabela 3).

Os estudos empíricos analisados que correspondem ao envolvimento da criança em contexto educativo (Tabela 1) mostram que são na sua maioria, estudos pilotos e etnográficos, desenvolvidos com crianças, educadores e pais, que utilizam como método de pesquisa escalas tipo *likert*, questionários e entrevistas semiestruturadas. O estudo de Mathews, Fawcett, & Sheldon (2009) merece aqui um particular destaque porque apresenta ainda como critérios de seleção para o programa pós-escolar: (a) crianças de 7-14 anos com desenvolvimento típico; (b) história de maus-tratos, confirmado por médicos e (c) relatório da equipa. Também os critérios na escolha dos Mentores são: (a) dentro do padrão de idades do participante alvo (+/- 2 anos), (b) do mesmo género. (c) ter um bom desempenho nas competências sociais e foram aplicadas as escalas: CBCL e SSRS, antes e depois da intervenção.

Tabela 1: Estudos sobre o envolvimento da criança

Autor/Ano	Objetivos	Principais resultados
Mathews, Fawcett, & Sheldon (2009)	Estudar os efeitos de um programa de intervenção em criança com baixa interação oral e social baseado no mentorado entre pares e a aprendizagem de aptidões sociais através de reforço positivo.	O programa aplicado no estudo mostrou que todas as crianças apresentaram níveis maiores de interação social e oral; melhoraram ainda as pontuações na aplicação das escalas. A melhoria das interações sociais pode produzir alterações no comportamento. As CSs aumentaram, enquanto os problemas de comportamentos (PC) externalizantes diminuíram para todos as crianças.
Escala/ instrumentos: Child Behavior Checklist –Parent Version, CBCL-P (Achenbach & Rescorla, 2001); Social Skills Rating Scale–Parent Version, SSRS-P (Gresham & Elliot, 1990); Social Skills Program for Adolescents (Hazel, Schumaker, Sherman, & Sheldon, 1995); Boys Town Teaching Social Skills to Youth: A Curriculum for Child-Care Providers (Dowd & Tierney, 1995)		
Baggett (2010)	Testar os efeitos do sistema *Infant-Net* relativo ao (a) envolvimento dos pais em programas na internet como suporte ao desenvolvimento socio-emocional na infância; (b) tipo de intervenção promove interações sensíveis e responsivas e, aumenta o desenvolvimento social da criança	O estudo forneceu suporte preliminar para uma intervenção baseada na Internet destinada a promover o comportamento sócio-emocional infantil através das interações sensíveis e responsivas com as mães. Dá evidências de que a intervenção com recurso a tecnologias remotas podem ser dinâmicas, fáceis de usar, contribuindo na aproximação dos pais

Instrumentos: Interação mãe-filho: The Landry Parent-Child Interaction Scales (Landry, et al, 1998); Depressão pós-parto: The Postpartum Depression Screening Scale (PDSS; Beck & Gable, 2003)		
Lee, Recchia, & Shin (2005)	Identificar os estilos de liderança que se manifestam no contexto sala de aula (creche e pré-escola); Compreender a complexidade e variedade de lideranças da 1ª infância.	As diferenças etárias e dinâmica de sala de aula têm influência na aprovação das lideranças. Este estudo incentiva Educadores e pesquisadores a ampliarem as suas perspetivas sobre a liderança da primeira infância e líderes jovens, e a criarem ambientes de sala de aula que suportam o surgimento de diferentes estilos de liderança.
Instrumentos: Para obter uma compreensão mais profunda da complexidade e variedade de liderança da primeira infância, os dados foram recolhidos através de entrevistas a professores e observações (naturais e gravadas em vídeo).		
Smith (2009)	Estudar a predisposição e reciprocidade das crianças para a aprendizagem, e sua relação com a arquitetura da aprendizagem em contexto pré-escolar e na escola primária.	O estudo de caso mostrou as potencialidades do ambiente da educação pré-escolar em transformar o envolvimento contínuo das crianças em aprendizagem. De uma criança tímida passou a uma criança com maior confiança e segurança em si mesmo. Revelou maior interação e envolvimento com as pessoas, lugares e objetos.
Honig (2008)	Pesquisar sobre a paternidade e influência da figura masculina como Educador em contexto de trabalho, com crianças em centros para a infância.	Enfatiza a importância do envolvimento masculino positivo com crianças pequenas, para o seu desenvolvimento ideal. Revela ainda a complexidade do estudo dessas relações e as barreiras nas famílias e na sociedade que impedem a implementação de interações positivas.
Goodrich, Mudrick, & Robinson (2015)	Examinar a relação entre os três constructos latentes: controlo de esforço (habilidade de focar a atenção e regular as emoções e comportamentos), envolvimento social e aptidão linguística.	O controlo de esforço, o envolvimento social e a aptidão linguística estão muito interligados aos 36 meses, altura em que as crianças estão preparadas para fazer a transição para salas de aula com grupos maiores. Identificou que os pontos fortes numa dada área, influência o comportamento e desenvolvimento de outras áreas. Estes domínios de competências foram avaliados em casa e no contexto da relação pai-filho, o que reflete o papel fundamental deste contexto para crianças muito jovens.
Instrumentos: Bayley Scales of Infant Development–Second Edition (Bayley, 1993); Peabody Picture Vocabulary Test–Third Edition (PPVT) (Dunn & Dunn, 1997)		

Nos estudos analisados sobre as habilidades sociais, a maioria das crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e frequentam escolas que aplicam o programa *Head Start*. Este programa integra o currículo *High/Scope*, desenvolvido pela primeira vez em 1962 (Weikart & Schweinhart, 2005) ou o Currículo Criativo para pré-escolas, desenvolvido pela primeira vez em 1978 (Dodge, Colker, & Heroman, 2002), citado por Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg e Gill (2008), e constitui o curriculum mais comum encontrado na investigação para este nível etário.

As metodologias utilizadas basearam-se essencialmente em estudos multimétodo com a aplicação de vários inventários e recurso á observação da criança durante um determinado período de tempo, com apoio a registos escritos e em vídeo. O método intersubjetividade como medida de observação na avaliação das competências sociais que se desenvolvem em tempo real durante a interação entre duas ou mais crianças também foi utilizado no estudo de Garte (2015). Estudo longitudinal de Santos, Vaughn, Peceguina e Daniel (2014), com uma amostra de 276 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos procurou avaliar durante 3 anos a estabilidade das competências sociais e ainda um estudo de revisão da literatura de Tran & Subrahmanyam (2013) sobre utilização informal do computador na promoção do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais das crianças (Tabela 2).

Tabela 2: Estudos sobre habilidades sociais

Autor/Ano	**Objetivos**	**Principais resultados**
Li, Hestenes, & Wang (2016)	Avaliar a relação ente atividade simbólica e habilidades sociais da criança; (2) Como é que os diferentes tipos de jogo simbólico diferem em função do género.	Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o género e os diferentes tipos de jogo simbólico.
Instrumentos: Habilidades sociais: *Social Skill Rating System* (Gresham & Elliott 1990); *Rating Scale* (McLoyd, 1980)		
Garte (2015)	Avaliar as competências sociais (CS) que as crianças desenvolvem durante as suas interações através do método da intersubjetividade.	Sugerem que a CS das crianças não é uma capacidade individual da criança, mas sim um produto do envolvimento em atividades compartilhadas, tais como o jogo. Desta forma, nem a CS nem a intersubjetividade são vistas em termos de capacidades individuais, mas sim em termos de ferramentas sociais que as crianças usam para ajudar e sustentar as suas interações lúdicas.
Instrumentos: *The play observation scale, revised -POS* (Rubin, 2001); *Observing children in their natural worlds* (Pellegrini, 2004)		

Santos, Vaughn, Peceguina, & Daniel (2014)	Analisar a estabilidade temporal (mais de 3 anos) das diferenças individuais em 3 domínios relevantes para a CS das crianças pré-escolares: envolvimento social / motivação, perfis de comportamento e personalidade, atributos característicos de crianças socialmente competentes e aceitação pelos pares.	Estudo pioneiro ao seguir crianças em idade pré-escolar ao longo de 3 anos consecutivos. Conhecer os antecedentes das habilidades sociais relativamente à amizade recíproca nas idades de 4 e 5 anos, mostra que as crianças socialmente mais competentes no ano anterior são mais propensas a ter amizades correspondidas nos anos em curso. Sugere ainda que a amizade correspondida contribui para o sucesso social da criança, e potencia a aquisição de habilidades sociais das crianças na primeira infância.
Instrumentos: *CCQ-Sort - California Child Q-Sort (Block & Block, 1980), 100-itens; PQSort - Preschool Q-Sort, Bronson's adaptation of a Q-sort originally (Baumrind, 1967), 72-itens; Rating Scale Task (Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel, 1979)*		
Tran & Subrahmanyam (2013)	Pesquisar sobre a utilização informal do computador e identificar potenciais caminhos através dos quais os computadores podem promover o desenvolvimento de competências académicas, cognitivas e sociais das crianças.	Orientações para organizar experiências de computador informais: (1) encorajar as crianças a utilizar computadores em quantidades moderadas de tempo (2-3 dias por semana, durante uma ou duas horas por dia) e (2) o uso de computadores para crianças deve (a) incluir jogos não-violentos assim como jogos educativos, (b) não deslocar atividades sociais, mas sim proporcionar oportunidades para o envolvimento social com colegas e membros da família e (c) desenvolver conteúdo com temas pró-sociais e não-violentos.
Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill (2013)	Estudar os processos de mudança associados aos resultados do pré-escolar e do jardim de infância de crianças que receberam o programa Head Start REDI (REsearch-based, Developmentally Informed)	Estes resultados sublinham a importância de promover nas situações de risco habilidades sócio-emocionais das crianças durante a pré-escola como um meio de promover a preparação para a escola.
Iinstrumentos**:** *Vocabulário: 170-item Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (Brownell, 2000); Literacia: Test of Preschool Early Literacy (Lonigan, Wagner, Torgesen, & Rashotte, 2007; Emoções: Assessment of Children's Emotion Skills (Schultz, Izard, & Bear, 2004); Resolução de problemas sociais: Challenging Situations Task (Denham, Bouril, & Belouad, 1994); entre outros*		
Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, & Gill (2008)	Intervir com o programa REDI para acelerar a aquisição de competências nos domínios do desenvolvimento da linguagem (vocabulário, sintaxe), literacia emergente (consciência fonológica, o conhecimento), e as habilidades sócio-emocionais (compreensão emocional, solução de problemas sociais).	Apresenta diferenças significativas que favorecem as crianças nas salas de aula de intervenção com o Head Start REDI ao nível do vocabulário, literacia emergente, compreensão emocional, resolução de problemas sociais, comportamento social e envolvimento na aprendizagem.
Instrumentos: *enriquecimento das habilidades social-emocionais - PATHS Curriculum (Domitrovich, Greenberg, Cortes, & Kusche, 1999), em 4 domínios: (a) habilidades pró-sociais amizade, (b) habilidades de compreensão e expressão emocional, (c) auto-controlo (p.e., a capacidade de inibir comportamentos impulsivos), e (d) habilidades para resolver problemas, incluindo a negociação interpessoal e as habilidades de resolução de conflitos. Assessment of Children's Emotion Skills (Schultz, Izard, & Bear, 2004); Challenging Situations Task (Denham, Bouril,&Belouad, 1994.); ADHD Rating Scale (DuPaul, 1991); Teacher Observation of Child Adaptation –Revised (TOCA– R;Werthamer-Larsson, Kellam, & Wheeler, 1991).*		

Os estudos empíricos que foram analisados relativamente ao envolvimento da criança e as habilidades sociais (Tabela 3), mostram que são na sua maioria, estudos multimétodo – também chamada de triangulação metodológica, que procuram estudar como é que as salas de aula podem ser contextos de proteção e de melhoria das competências dos alunos (Cefai, 2007), ou ainda identificar as conexões existentes entre as múltiplas dimensões das interações no brincar colaborativo e outras competências escolares emergentes (Fantuzzo, Sekino, & Cohen, 2004). Nestes estudos participaram professores e alunos onde foram analisados os determinantes ambientais da escola (espaço sala ou atividades lúdicas) e as competências sociais.

Tabela 3: Estudos sobre envolvimento da criança e habilidades sociais

Autor/Ano	**Objetivos**	**Principais resultados**
Cefai (2007)	Estudar como as salas de aula podem constituir-se como contextos de proteção e de melhoria de competências para todos os seus alunos.	O estudo sugere que as salas de aula, que organizam ambientes resilientes oferecendo um suporte afetivo e emocional, inclusivo, de aprendizagem e pró-sociais, podem operar como contextos de proteção e de melhoria das competências de todos os seus alunos.
Instrumentos: Questionário dirigido a professores em sala de aula sobre a educação para a resiliência, nas 3 dimensões: comportamento pró-social na sala de aula; autonomia e resolução de problemas, motivação e envolvimento em atividades de sala de aula. Entrevistas individuais semiestruturadas aos professores em sala de aula e *focus group* com grupos pequenos de estudantes.		
Blair & Raver (2015)	Preparação para escola e Autorregulação: uma abordagem do desenvolvimento psicobiológica	Uma abordagem dirigida na preparação para a escola, fomentando o desenvolvimento da autorregulação oferece o potencial para refazer a educação precoce, de uma forma que é eficaz para todas as crianças. O desenvolvimento da autorregulação em crianças pequenas potencia um quadro unificador para o estudo da preparação para a escola.
Fantuzzo, Sekino, & Cohen (2004)	Investigar as conexões entre múltiplas dimensões das interações no brincar colaborativo e outras competências escolares emergente em crianças que frequentam escolas urbanas com o currículo Head Start.	Crianças que interagiam com sucesso com seus pares no início do ano evidenciavam maiores resultados cognitivos, sociais e movimento/coordenação. Comportamentos disruptivos e desconectados no brincar colaborativo estão associados a emoções negativas resultando em comportamentos desajustados. No início do ano as crianças que apresentavam um envolvimento positivo no brincar e foram associados com níveis mais baixos de problemas de ajustamento, agressividade e timidez no final do ano. Nas atividades, a interação entre crianças estava associado a um maior envolvimento social e a um melhor desempenho nas habilidades de coordenação e movimento.
Instrumentos: Brincar colaborativo: Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS-T), (Fantuzzo & Hampton, 2000); Auto-regulação na sala de aula: California Child Q-Sort (CCQ; Block & Block, 1969), 100-itens; Ajustamento comportamental e Emocional: Adjustment Scales for Preschool Intervention (ASPI; Lutz, 1999; Lutz, Fantuzzo, & McDermott, 2002)		

4. Discussão e conclusão

Os estudos analisados evidenciam que a qualidade das relações interpessoais parece ter influência no desenvolvimento social da criança desde idades precoces. As interações positivas com grupos de pares, nos primeiros anos de vida, desenvolvem na criança competências sociais mais ajustadas.

O envolvimento da criança nas atividades lúdicas entre pares está associado a níveis baixos de agressividade, timidez e problemas de comportamento. Já as interações pobres, como a rejeição, podem desencadear fraco ajustamento social, emocional, académico, refletindo-se mesmo em problemas de adaptação na idade adulta.

Nas atividades, a interação entre crianças está associado a um maior envolvimento social e a um melhor desempenho nas habilidades de coordenação e movimento (Fantuzzo, Sekino, & Cohen 2004).

De salientar a importância dos estudos de Blair & Raver (2015) sobre o desenvolvimento da autorregulação em crianças pequenas fornece uma estrutura unificadora para o estudo de preparação para a escola. Tais estudos evidenciam a necessidade de promover as habilidades de autorregulação as quais permitem o envolvimento em atividades de aprendizagem e proporcionam a base para a adaptação à escola.

Outro fator referido pela investigação como potenciador do envolvimento da criança na escola está relacionado com os estilos de liderança. De acordo com Lee, Recchia e Shin (2005), as dinâmicas de sala de aula também têm influência na aprovação das lideranças, assim como, as diferenças etárias. Este estudo incentiva Educadores/Professores a ampliarem as suas perspetivas sobre a liderança da primeira infância, e a criarem ambientes de sala de aula que suportem o surgimento de diferentes estilos de liderança.

Estamos conscientes das limitações inerentes a este tipo de estudo, ao qual ainda foi considerado a seleção da língua inglesa e a base de dados indexadas, contudo, os resultados encontrados parecem trazer uma mais-valia para a caracterização das habilidades sociais na infância e o envolvimento da criança na escola, as quais permitirá ao Educador aperfeiçoar as suas práticas visando o pleno desenvolvimento das crianças.

As implicações deste estudo apontam para a preocupação em desenvolver contextos de aprendizagem, que organizem ambientes resilientes, oferecendo um suporte afetivo e emocional, inclusivo e pró-social, que constituam contextos de proteção e de melhoria das competências de todos os seus alunos. Estruturar a formação básica e contínua ao nível do 1º e 2º ciclos, para que os Educadores/Professores possam otimizar estratégias e práticas inovadoras, promotoras do envolvimento da criança e das habilidades sociais é outra das implicações. Sensibilizar ainda estes profissionais a desenvolverem uma prática estruturada que promova comportamentos pró-sociais e o envolvimento da criança na escola.

Referencias

Baggett, K. C. (2010). Technologies for Expanding the Reach of Evidence-Based Interventions: Preliminary Results for Promoting Social-Emotional Development in Early Childhood. *Topics In Early Childhood Special Education*, 29(4), 226-238, DOI:10.1177/0271121409354782.

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley, P. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 27-47.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., & Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review Of Psychology*, 66(1), 711-731, doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221.

Cefai, C. (2007). Resilience for all: a study of classrooms as protective contexts. Emotional & Behavioural Difficulties, 12(2), 119-134, DOI: 10.1080/13632750701315516.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An Examination of the Contributions of Interactive Peer Play to Salient Classroom Competencies for Urban Head Start Children. *Psychology In The Schools*, 41(3), 323-336, DOI: 10.1002/pits.10162.

Garte, R. (2015). Intersubjectivity as a Measure of Social Competence Among Children Attending Head Start: Assessing the Measure's Validity and Relation to Context. *International Journal Of Early Childhood*, 47(1), 189, DOI:10.1007/s13158-014-0129-2.

Gomes, R.M., Pereira, A., & Vagos, P. (2014). Avaliação das aptidões sociais das crianças na educação pré-escolar. In Veiga, F. (Coord.). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 129-142). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://cieae.ie.ul.pt/2013/wp-content/uploads/2014/11/E-BOOK_CIEAE2013.pdf

Goodrich, G., Mudrick, H., & Robinson, J. (2015). The Transition from Early Child Care to Preschool: Emerging Toddler Skills and Readiness for Group-Based Learning. *Early Education and Development*, 26(7), 1035-1056, DOI: 10.1080/10409289.2015.1006978.

Honig, A. S. (2008). Supporting men as fathers,caregivers, and educators. *Early Child Development and Care*, 178(7-8), 665-687, DOI: 10.1080/03004430802352020.

Lee, S. Y., Recchia, S. L., & Shin, M. S. (2005). "Not the Same Kind of Leaders": Four Young Children's Unique Ways of Influencing Others. *Journal Of Research In Childhood Education*, 20(2), 132-148, DOI: 10.1080/02568540509594557.

Li, J., Hestenes, L. L., & Wang, Y. C. (2016). Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments. *Early Childhood Educ J*, 44, 61–68, DOI 10.1007/s10643-014-0673-2.

López de Dicastillo, N., Iriarte, C., & González Torres, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Mathews, T. L., Fawcett, S. B., & Sheldon, J. B. (2009). Effects of a Peer Engagement Program on Socially Withdrawn Children with a History of Maltreatment. *Child & Family Behavior Therapy*, 31(4), 270-291, DOI: 10.1080/07317100903333160.

NICHD Early Child Care Research Network (2006). Child-Care Effect Sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116, DOI: 10.1037/0003-066X.61.2.99.

Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education And Development*, 24(7), 1000-1019, DOI: 10.1080/10409289.2013.825565.

Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., & Daniel, J. R. (2014). Longitudinal stability of social competence indicators in a Portuguese sample: Q-sort profiles of social competence, measures of social engagement, and peer sociometric acceptance. *Developmental Psychology*, 50(3), 968-978, DOI:10.1037/a0034344.

Smith, A. B. (2009). A Case Study of Learning Architecture and Reciprocity. *International Journal Of Early Childhood*, 41(1), 33-49.

Tran, P., & Subrahmanyam, K. (2013). Evidence-based guidelines for the informal use of computers by children to promote the development of academic, cognitive and social skills. *Ergonomics*, 56(9), 1349-1362, DOI: 10.1080/00140139.2013.820843.

Vagos, P., & Pereira, A. (2010). Proposal for evaluating cognition in assertiveness. *Psychological Assessment*, 22(3), 657-665, DOI:10.1037/a0019782.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Desempenho académico, competências tranversais e fatores pessoais

Elisabete Fiel, Eloísa Guerrero, Lorenzo Blanco
Agrupamento de Escolas de Borba, Portugal,
Universidad de Extremadura, Faculdad de Educación, Espanha,
Universidad de Extremadura, Faculdad de Educación, Espanha
elisabete.fiel@sapo.pt, eloisa@unex.es, lblanco@unex.es

Resumo

Enquadramento conceptual: O conceito de fracasso escolar é polissémico e o indicador a repetição do ano letivo. Os fatores que concorrem para o fracasso escolar são: aluno, escola, contexto socioeconómico e o apoio da família. Selecionámos um modelo eclético, ou seja considera vários fatores. E opámos pelo conceito de fracasso escolar: não alcançar as competências essenciais definidas. O trabalho pretende comparar os níveis de desempenho a três competências transversais: comunicação de dados, competência leitora e memorização, em três áreas curriculares diferentes: geografia, matemática e língua portuguesa. **Objetivos:** Conhecer os padrões de desempenho dos alunos, perante a mesma competência a áreas curriculares diferentes: geografia, matemática, língua portuguesa; Determinar os fatores de influência no desempenho; Construir um instrumento, neste caso, um questionário que avalie o desempenho das competências: comunicação de dados, competência leitora e memorização nas diferentes áreas curriculares: geografia, matemática, língua portuguesa; Construir um questionário com informações complementares: interesse, motivação, hábitos de estudo, gosto pelas áreas curriculares, condições de estudo em casa e na escola. Explorar relações entre variáveis. **Metodologia:** Trata-se de um estudo de caráter exploratório. Construímos o instrumento e analisámos os resultados utilizando a estatística descritiva, análise fatorial e correlacional. A amostra 404 participantes, do Alto Alentejo e Alentejo Central do 9º ano de escolaridade, sendo (51,5%) do sexo feminino e (49%) do sexo masculino, a média de idade dos alunos ronda os 15,3 anos. Todos os alunos frequentam o nono ano, último ano do ciclo de estudos do 3º ciclo e (27%) dos alunos já teve repetições. **Resultados:** Confirmamos um desempenho semelhante às três áreas curriculares em competência leitora e comunicação de dados, apesar de não serem estatisticamente significativos. A memorização de conceitos é semelhante às três áreas. A matemática apresenta os melhores resultados. Constatámos que as alunas apresentam melhores resultados, o que contraria os estudos internacionais. **Conclusões:** Os alunos com hábitos de estudo apresentam melhores resultados, tal como os que têm interesse e gosto pela área curricular.

As condições oferecidas na escola e em casa são importantes no desempenho e a repetição não revela melhor desempenho académico.

Palavras-chave: fracasso escolar, competências transversais, matemática, geografia, língua portuguesa.

Abstract

The concept of "school failure" is polysemic, indicating that the student has to repeat the school grade. There are several approaching models to school failure we select a eclectic models that gathered several fators. We have considered as the concept of school failure the fact that the student has not acquired the essential skills preestablished. This essay aims to compare performance levels in three main cross curricular skills: reading comprehension skills, data communication and memorizing, in the curricular areas of: Portuguese, Mathematics and Geography. **Aims:** To know the patterns of performance of the students when facing the same skill in different curricular areas: Portuguese, Mathematics and Geography. To determine the facts which influence the students' performance. To build an evaluation document, in this case a questionnaires, capable of assessing the performance of the skills. To build a questionnaire with extra information: interests, motivations, study habits, preferences in curricular areas, study conditions in school and at home. To explore the relations between the variables. **Models:** This is an exploratory study. **Procedures:** To build an evaluation document and to analyze the results by using descriptive statistics, fatorial and correlational analysis. **Sample:** 404 (four hundred and four) participants of Alto Alentejo and Alentejo Central in the 9th grade. (51,1%) of these students are female and 49% male. The average of ages is around 15.3. Every student is in the 9th grade, the last one of "3º Ciclo".(27%) of these students have already failed, at least, in one grade. **Conclusions:** We have confirmed a similar performance in the three curricular areas regarding reading comprehension skills and data communication, although, statically the data are not significant. Memorizing concepts is similar in the three curricular areas, but Mathematics presents better results. We have realized that girls show better results, which goes against international studies findings. Students who have studying habits tend to have better results, as well as the ones who like or have interest in the curricular area. The conditions offered at school and at home are important in students' performance and the repetition of a grade does not reveal better results for a student.

Key-words: School failure, transversal competences, Portuguese Language, Mathematics and Geography.

1. Introdução

O fracasso escolar conhece diferentes abordagens, dependendo de correntes e autores, com maior enfoque nos alunos, na escola, em contextos socioeconómicos, ou considerando múltiplos factores, recorrendo a modelos eclécticos.

A polissemia do conceito de «fracasso escolar» surge associada à «repetição» de ano letivo a forma mais comum de materialização, consideramos tratar-se de uma medida aparentemente fácil de ser tomada, mas com implicações económicas (os alunos são um investimento, que ao repetir, duplicam o investimento inicial, sem retorno), sociais (as repetições de fracasso escolar leva ao abandono escolar) e individual (baixa autoestima, comportamentos desviantes) demasiado complexas. A nossa investigação considera como conceito de fracasso escolar: não alcançar as competências essenciais às áreas curriculares. (Fiel,2013). Consideramos que a forma mais aproximada de chegar ao verdadeiro fracasso escolar é através de uma avaliação/certificação de competências definidas como chave.

Centramos as hipóteses apenas no aluno e a sua implicação no processo de domínio de competências transversais.

2. Enquadramento conceptual

Após uma exaustiva procura de modelos de abordagem consideramos o modelo eclético de Marchesi &Perez (2003) que adaptámos para testar o nível de desempenho das competências, este reúne fatores comuns ao aluno, contexto de aprendizagem, contexto socioeconómico e o sistema educativo, embora neste trabalho destacamos sobretudo o que apurámos em relação aos alunos.

O domínio das competências surge na sequência do conceito de fracasso escolar que considerámos e optámos por competências de caráter transversal. Em nosso entender, urge dotar os alunos de competências, sobretudo de ordem metodológica, transferíveis e com aplicações em diversos contextos em detrimento de conteúdos muito alargados, o aluno deve dispor de ferramentas que lhe permitam continuar a aprender e utilizar o conhecimento adquirido em contextos diferenciados.

Colocamos as competências transversais no centro do problema e selecionámos apenas três: comunicação de dados/ expressão escrita, competência leitora e memorização, porque em todas as disciplinas é necessário comunicar, escrever e aplicar conceitos. Considerámos as seguintes áreas curriculares: geografia, matemática e língua portuguesa.

Julgamos necessário conhecer a forma como os alunos entendem essa transferência de saberes, a forma como se empenham no estudo, o que oferece a escola para aprender e o que tem em casa que os possa ajudar, interessa também apurar a dimensão afetiva com o saber, tal como a representação social do mesmo. Observamos a necessidade de testar competências, mas também de considerar informações complementares, baseadas nos fatores já descritos e em estudos realizados partindo dos diversos fatores já enunciados:

Em relação ao aluno, recuperamos a ideia dinâmica dos modelos centrados no aluno tais como: motivação, interesses, atitudes, explorando a vertente emocional em relação às áreas curriculares.

Nas questões de género, os autores referem as capacidades cognitivas diferenciadas de alunos e alunas. As investigações da OCDE (2000, 2003, 2010) referem o facto de as raparigas terem resultados superiores em leitura comparativamente aos rapazes e estes obterem melhores resultados na matemática e nas ciências. Segundo a OCDE (2006) o rendimento das alunas supera o dos alunos e o risco de repetência e abandono é inferior ao dos alunos. Calero, Choi e Waisgrais (2010) referem a importância dos estados diferenciados de maturação física e psíquica entre alunos e alunas. Segundo os autores, as alunas demonstram maior empenho, uma vez conscientes das dificuldades na entrada no mercado de trabalho.

No que diz respeito aos recursos existentes em casa, os alunos que têm recursos têm menores probabilidades de ter resultados inferiores comparativamente aos que não têm recursos. As famílias mais qualificadas do ponto de vista académico também concorrem como fator positivo na diminuição do fracasso escolar.

Consideramos o problema de investigação ao nível de desempenho das competências transversais em áreas curriculares diferentes (geografia, matemática, língua portuguesa) em contextos semelhantes.

Os níveis de desempenho são afetados por vários fatores, descritos no modelo (aluno, contextos socioeconómico, recursos, sistema educativo) além de merecer particular atenção o desempenho segundo o género e a repetição ou não de ano letivo. Esta ideia esta apresentada na tabela 1 considerando itens do aluno, da sociedade, da família da escola e do sistema educativo.

Tabela 1: Modelo eclético/ multinível

Aluno	Sociedade	Família	Sistema educativo	Escola
Domínio de competências transversais: interesse, domínio afetivo das matérias, estratégias e hábitos de estudo.	Contexto socioeconómico: Nível de escolaridade Diferenças rural/ urbana	Nível sociocultural: Condições de aprendizagem oferecidas aos alunos	Repetição Competências essenciais Competências transversais	Condições de aprendizagem oferecidas aos alunos

O problema de investigação traduz-se na necessidade de apurar o desempenho de três competências transversais: comunicação de dados/ expressão escrita, competência leitora e memorização de conceitos aplicadas a três áreas curriculares: geografia, matemática e língua portuguesa e a relação com os fatores apontados como responsáveis pelo fracasso escolar, neste caso exploramos apenas as variáveis do aluno.

Destacamos algumas conclusões dos estudos que contribuíram para a definição do problema de investigação, encontra-se na tabela 2.

Tabela 2: Síntese

Síntese
● Os sistemas educativos devem investir nas atitudes e comportamentos dos alunos face ao estudo. OCDE (2003, 2011)
● As estratégias eficazes dependem das estratégias cognitivas, das atitudes face ao língua. Marchesi (2004) cita os estudos de Reynold e Teelie (2000)
● As condições familiares são uma das variáveis mais importantes no que toca ao rendimento. OCDE (2003, 2011)
● Os estudos do INCE (2000) também concluíram que o nível cultural da família é estatisticamente significativo porque explica as diferenças do rendimento, bem como a existência de lugar para estudar e livros em casa.
● Calero, Choi & Waisgrais (2010) referem que há uma correlação positiva entre a maior existência de recursos materiais e um rendimento escolar superior.estudo e da capacidade de querer aprender. (OCDE, 2003, 2010)
● Os estudos PISA (OCDE, 2010) referem que os alunos que repetem obtêm valores mais baixos comparativamente aos alunos que nunca repetiram.
● No que concerne aos recursos escolares, foram considerados não significativos pelos estudos da OCDE (2010)
● O contexto sociocultural tem uma maior influência, em especial nas áreas curriculares como a

3. Objetivos

Traçámos como principais objetivos:

- Identificar os fatores de influência no desempenho das competências transversais: comunicação de dados/expressão escrita; compreensão leitora; memorização nas áreas curriculares: geografia, matemática e língua portuguesa.
- Construir um instrumento, neste caso, um questionário que avalie o desempenho das competências: comunicação de dados, competência leitora e memorização nas diferentes áreas curriculares: geografia, matemática, língua portuguesa;
- Construir um questionário com informações complementares: interesse, motivação, hábitos de estudo, gosto pelas áreas curriculares, condições de estudo em casa e na escola.
- Conhecer os padrões de desempenho dos alunos, perante a mesma competência transversal: comunicação de dados/ expressão escrita; competência leitora e memorização a áreas curriculares diferentes: geografia, matemática, língua portuguesa em função do género, de ter ou não ter hábitos de estudo, ter ou não interesse pelas matérias e das condições oferecidas em casa para o estudo.
- Analisar as variáveis tipo de escola, género, repetições, condições de estudo em casa, condições de estudo na escola e hábitos de estudo influenciam significativamente o domínio: conceitos; facilidade de leitura e memorização de conceitos específicos.

3.1 Hipóteses

Os estudos científicos devem apresentar hipóteses, no entanto, neste tipo de investigação surge uma multiplicidade de condições e fatores. Deste modo formulámos várias hipóteses para posteriormente comprovarmos se existe ou não alguma relação entre as várias variáveis.

Com base nos problemas específicos enunciados, formulámos as seguintes hipóteses:

H1 – Existem diferenças de género no desempenho das três competências, às áreas curriculares de geografia, matemática e língua portuguesa.

H2 – Existe uma relação entre os hábitos de estudo e o desempenho das três competências transversais, às áreas curriculares de matemática, língua portuguesa e geografia.

H3- Existe uma relação entre o interesse dos alunos pela área curricular afeta o desempenho das competências, nas três áreas curriculares.

3.1.1 Variáveis

As variáveis assumem diferentes valores e aspetos, segundo os casos particulares ou circunstanciais, derivam da investigação/objetivos e hipóteses. Neste caso, estamos perante um conjunto de variáveis que pretendemos explorar e conhecer de que forma se relacionam com o desempenho das competências transversais selecionadas: comunicação de dados, competência leitora e memorização de conceitos, aplicadas a três áreas curriculares especificas: geografia, matemática e língua portuguesa.

O desempenho dos alunos pode ser afetado por uma multiplicidade de indicadores e fatores, neste caso seleccionámos: Variáveis de caracterização: género e idade, repetência; Variáveis que podem explicar, prever, compreender o desempenho das competências transversais em condições semelhantes.

A seleção decorre da investigação realizada anteriormente, considerando os fatores que influenciam o fracasso escolar. Procuramos conhecer a relação destas variáveis e do desempenho de competências transversais, que se podem apreciar na tabela 3.

Tabela 3: Variáveis.

Itens	**Descrição**
Comunicação de dados/ Expressão escrita	Geografia Matemática Língua Portuguesa
Competência leitora	Geografia Matemática Língua Portuguesa
Memorização	Geografia Matemática Língua Portuguesa
Sociedade	Diferenças rurais/ urbanas.
Família	Condições de aprendizagem oferecidas aos alunos
Sistema Educativo	Apoio aos alunos em risco Repetição
Centro docente	Condições de aprendizagem oferecidas aos alunos
Aula	Existência de Recursos
Aluno	Domínio de competências transversais Interesse Domínio afetivo das áreas curriculares Valorização das áreas curriculares Estratégias de controlo da aprendizagem

4. Metodologia

Este estudo assume características de exploratório, descritivo e correlacional. Os estudos desta natureza tratam de obter informação sobre o estado atual do objeto em estudo, pretende-se a descrição das características da população e o estabelecimento de relações entre variáveis. Trata-se de um estudo correlacional, porque procura estabelecer relações entre variáveis.

Pretendemos conhecer, relacionar variáveis e estabelecer hipóteses sobretudo testando a mesma competência em condições semelhantes e relacionar o desempenho com as variáveis.

Do ponto de vista sociocultural, não há lugar ao desconhecimento de situações, pois estas são frequentes em sala de aula, o formato não tem alterações em relação ao questionário piloto, realizado com o propósito de apurar a qualidade do mesmo e possíveis erros. O tempo considerado foi de 90 minutos, tal como anteriormente e compreende: a leitura de instruções e a resposta complementar a questões de caráter de atitudes no que diz respeito às três áreas curriculares. O grau de dificuldade e as variações de resposta foram atenuados, uma vez que se trata de um teste que contém três tipos de matérias, embora avalie as competências transversais. Assim, cada área disciplinar tem uma questão de avaliação sobre: compreensão da leitura, comunicação de dados e uma listagem de conceitos fundamentais de acordo com o curriculum.

4.1 Instrumento

4.1.1 Questionário

Recolha de dados e instruções de preenchimento. No que concerne à adequação do questionário ao perfil dos alunos foi considerada a compreensão e sobretudo a clareza da linguagem, pois em algumas questões houve uma adaptação de linguagem no sentido de suscitar uma resposta objetiva. As instruções surgem a negrito e demonstram clareza. Garantimos o anonimato na resposta.

4.1.2 Questionário de conhecimentos

Descrevemos o que se pretende com o questionário, sendo que: A comunicação de dados/ expressão escrita, competência transversal é utilizada em condições semelhantes: solicita-se aos alunos para interpretar um gráfico. São tarefas habituais, no âmbito de qualquer área curricular e a mobilização de saberes é semelhante: leitura, interpretação, análise, reflexão e produção escrita. À

comunicação é subjacente a utilização de vocabulário específico das áreas curriculares em causa, e do domínio de técnicas de escritas comuns à comunicação.

A competência leitora, competência transversal é utilizada em condições semelhantes: interpretação de textos de âmbito escolar para fins educativos, curtos e com respostas de escolha múltipla. São tarefas habituais, no âmbito de qualquer área curricular e a mobilização de saberes é semelhante: ler, organizar /informação, interpretar, refletir e avaliar.

O domínio dos conceitos é comum a todas as áreas curriculares. A memorização de conceitos é basilar para a mobilização dos mesmos em diferentes contextos. Partimos da memória, do reconhecimento em primeiro plano do conceito para a sua utilização posterior.

4.1.3 Critérios e Correção do instrumento de avaliação

Os critérios de correção/avaliação foram realizados por níveis de desempenho no entanto, neste caso, analisámos o que foi realizado quer ponto de vista dos conhecimentos das áreas curriculares em causa quer da comunicação de dados, da competência leitora e da memorização de conceitos.

A avaliação das competências foi corrigida de acordo com níveis de desempenho/proficiência, ou seja, a cada resposta atribuímos o Nível 1, 2 e três de desempenho, à semelhança da correção dos exames. Exemplo: um aluno que identifique o gráfico, a tendência e refira os valores utilizando a língua portuguesa com correção e clareza obtém o nível 3, o aluno que só refira a tendência obtém Nível 2 e o aluno que responde vagamente é-lhe atribuído o Nível 1.

4.1.4 Procedimento

O questionário de conhecimentos e de opinião foi verificado e enviado ao Ministério da Educação, como o objetivo de ser analisado e verificar a qualidade do teste a aplicar aos alunos, uma vez que só após a autorização daquela entidade poderá ser aplicado o teste. O MIME – organismo do Ministério de Educação aprovou o teste e reconheceu-lhe qualidade e rigor para aplicar aos alunos. Após autorização foi enviada uma carta a todos os diretores das escolas do Alto Alentejo e Alentejo Central com o objetivo de esclarecer o âmbito do estudo, objetivos e critérios éticos a ter em consideração, nomeadamente: anonimato dos dados dos alunos. Os diretores solicitaram os testes que lhe foram distribuídos em perfeitas condições e com as instruções a ler pelo professor-aplicador. As instruções aos diretores foram:Número de testes a aplicar, tempo e instruções ao professor aplicador. O questionário de conhecimentos e de opinião foi aplicado em ambiente de sala de aula, com um docente designado pela direção da escola, que leu as instruções e supervisionou a resolução do teste. As instruções são claras e precisas e não houve

relato de qualquer anomalia sobre a qualidade da impressão que impedisse a realização do teste. Deste modo, distribuímos 658 questionários, a que responderam 411 alunos, uma participação de 62,5% entre as escolas, 7 questionários foram anulados, portanto a amostra definitiva foi de 404 alunos.

4.1.5 Tratamento Estatístico

Para sistematizar a informação fornecida pelos dados utilizámos técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial. A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows.

As técnicas estatísticas aplicadas foram:

Estatística descritiva, inferencial, fatorial e regressiva.

No que diz respeito ao desempenho dos sujeitos em três competências diferentes utilizou-se o teste não-paramétrico **Anova de Friedman**, pois o nível de desempenho encontra-se medido numa variável de tipo ordinal.

No sentido de reduzir o número de variáveis a trabalhar usou-se a **análise fatorial exploratória (AFE)** seguida de rotação pela variância máxima (Varimax).

Para testar as hipóteses uma vez que estamos sempre a comparar dois grupos e a variável dependente é de tipo ordinal por isso utilizámos o **teste de Mann-Whitney**. Para facilidade de interpretação indicam-se nas estatísticas descritivas os valores das médias e não os valores das ordens médias.

5. Resultados

5.1 Resultados descritivos

Os resultados ficaram aquém do esperado nas três áreas curriculares e nas três competências: comunicação de dados, competência leitora e memorização. No entanto, destacamos os melhores resultados a matemática na globalidade, centrando-se os resultados ao nível médio e bom.

Destaca-se a média mais elevada em matemática (2,45) em competência leitora e a média mais baixa em geografia: comunicação de dados (1,36).

No que diz respeito ao desvio-padrão: o desempenho é mais homogéneo na competência transversal - comunicação de dados a geografia (, 578) e mais heterogéneo a comunicação de dados em matemática (,914).

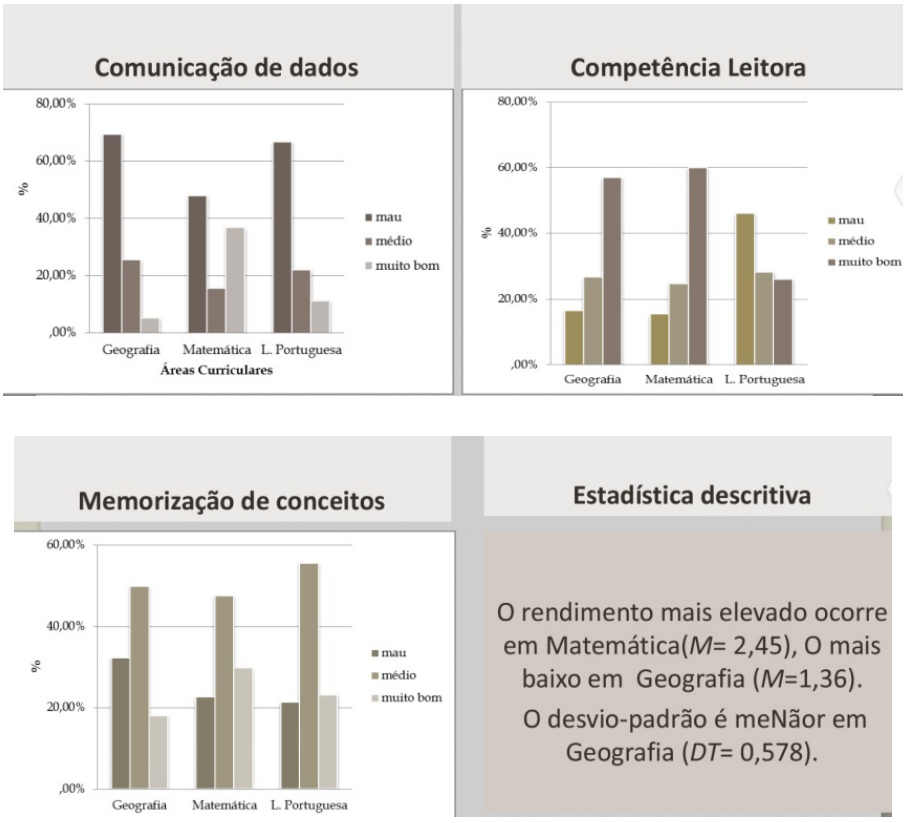


Figura 1 – Resultados dos questionários.

5.2 Estatística descritiva

O rendimento mais elevado ocorre em matemática (M=2,45), o mais baixo em geografia (M=1,36) e o desvio-padrão é menor a geografia (DT=0,578).

5.3 Análise Fatorial

No que diz respeito à análise fatorial, apurámos que os seguintes resultados:

- Comunicação de dados (56,7%) dos resultados é explicada pelo domínio dos conceitos (33,4%), a valorização das áreas curriculares (10,2%), as estratégias de estudo (6,1%) e a utilização prática do conceito (6,1%).
- Competência Leitora (53,6%) dos resultados é explicada pela facilidade de leitura (39,8%) e (13,7%) na facilidade de outro tipo de informação.

- Memorização de conceitos (57,2%) dos resultados é explicada por 42,9% da atenção que se confere aos conceitos e 14,2% na memorização de conceitos específicos.

5.4 Análise Inferencial

Pretendemos resumir os resultados e confrontar as hipóteses enunciadas.

5.4.1 Hipótese 1

H1 – Existem diferenças de género no desempenho das três competências, às áreas curriculares de geografia, matemática e língua portuguesa.

Tabela 4: Resultados segundo o nível, por género e disciplina, segundo as competências transversais,

	Género	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
Comunicação de dados	Alunos	1,36	1,84	1,36
	Alunas	1,36	1,94	1,53
Competência Leitora	Alunos	2,36	2,38	1,68
	Alunas	2,44	2,51	1,92
Memorização de Conceitos	Alunos	1,87	2,01	1,97
	Alunas	1,85	2,13	2,06

5.4.2 Hipótese 2

H2 – Existe uma relação entre os hábitos de estudo e o desempenho das três competências transversais, às áreas curriculares de matemática, língua portuguesa e geografia.

Tabela 5: Resultados, género e hábitos de estudo.

	Género	Hábitos de estudo	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
Comunicação de dados	Alunos	Têm	1,43	1,87	1,39
		Não têm	1,35	1,82	1,31
	Alunas	Têm	1.59	2,23	1,62
		Não têm	1,27	1,77	1,49
Competência Leitora	Alunos	Têm	2,37	2,35	1,72
		Não têm	2,33	2,41	1,61
	Alunas	Têm	2,63	2,72	1,90
		Não têm	2,39	2,48	2,00
Memorização de Conceitos	Alunos	Têm	1,86	2,01	1,96
		Não têm	1,98	2,04	2,02
	Alunas	Têm	1,86	2,15	2,06
		Não têm	1,78	2,13	2,09

No que concerne à competência leitora, a matemática, as alunas com hábitos de estudo têm um nível de desempenho significativamente mais elevado do que as alunas sem hábitos de estudo (2,72) (Z= -2,092, p=0,036) . À geografia, as alunas com hábitos de estudo têm um nível de desempenho significativamente mais elevado do que as alunas sem hábitos de estudo (2,63) (Z= -1,697, p=0,090).

Quanto aos alunos, não encontrámos diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos alunos no domínio da comunicação de dados a geografia, matemática ou língua portuguesa em função de terem ou não hábitos de estudo.

A memorização de conceitos não revela diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos alunos e alunas a geografia, matemática ou língua portuguesa em função de terem ou não hábitos de estudo.

5.4.3 Hipótese 3

H3- Existe uma relação entre o interesse dos alunos pela área curricular afeta o desempenho das competências, nas três áreas curriculares.

Tabela 6: Resultados, segundo o interesse e gosto pela disciplina.

	Interesse	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
Comunicação de dados	Não	1,35	1,66	1,38
	Sim	1,36	2,05	1,49
Competência Leitora	Não	2,32	2,26	1,76
	Sim	2,44	2,57	1,83
Memorização de Conceitos	Não	1,74	1,82	2,00
	Sim	1,91	2,24	2,03

A Comunicação de dados, a matemática, os alunos que têm interesse por esta área tem um nível de desempenho significativamente mais elevado do que os alunos que não têm interesse por esta área (2,05 e 1,66) (Z= -4,053, p=0,000). Relativamente a Geografia, os alunos que têm interesse por esta área têm um nível de desempenho mais elevado do que os alunos que não têm interesse por esta área (1,36) (Z= -0,056, p=0,955) e em Língua portuguesa os alunos que têm interesse por esta área têm um nível de desempenho mais elevado do que os alunos que não têm interesse por esta área (1,49), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas (Z=-1,351, p=0,177).

No que diz respeito à competência leitora, a Matemática, os alunos que têm interesse por esta área têm um nível de desempenho significativamente mais elevado do que os alunos que não têm interesse por esta área (2,57) (Z= -3,706, p=0,000).

Quanto à memorização de conceitos, a geografia, os alunos que têm interesse por esta área têm um nível de desempenho significativamente mais elevado do que os alunos que não têm interesse por esta área (1,91)(Z= -2,340, p=0,019). Matemática, os alunos que têm interesse por esta área têm um nível de desempenho significativamente mais elevado do que os alunos que não têm interesse por esta área (2,24) (Z= -5,578, p=0,000).

6. Conclusões

As principais conclusões do estudo são:

- Os modelos ecléticos/multinível adaptam-se à abordagem próxima do real, congregando vários fatores: sistema, aluno, escola, contexto social e económico. As variáveis são quase intermináveis, pelo que há dificuldade em apurar o número de variáveis que concorrem para o fracasso escolar, neste caso exploramos as variáveis do aluno.

- A média de idades dos participantes é de 15,3 anos, sendo que o mais novo tem 14 anos e o mais velho 18 anos.
- A repetição de ano letivo já foi experimentada em 27% dos participantes.
- Existem diferenças de género no desempenho das três competências transversais: comunicação de dados/expressão escrita, competência leitora e memorização às áreas curriculares de matemática, língua portuguesa e geografia. As alunas apresentam um desempenho superior em todas as áreas, mesmo a matemática, não corroborando estudos realizados na área em causa.
- Verificou-se uma relação entre os hábitos de estudo e o desempenho das três competências transversais, às áreas curriculares de matemática, língua portuguesa e geografia, apesar de não serem estatisticamente significativos, a comunicação de dados e memorização existe uma evidência que os alunos e alunas que apresentam mais hábitos de estudo obtêm melhores resultados. Existem diferenças estatísticas significativas a matemática e geografia, das alunas, em compreensão leitora.
- No que diz respeito ao interesse dos alunos pelas áreas curriculares e o desempenho, confirmamos a existência de uma relação estatisticamente significativa a matemática, em comunicação de dados e compreensão leitora. Confirmamos uma relação estatisticamente significativa a geografia e matemática em função do interesse dos alunos na memorização de conceitos.

Se em condições semelhantes, os alunos obtêm resultados semelhantes, os cenários devem ser concertados e trabalhados no sentido de dar aos alunos uma perspetiva global do conhecimento, evitando apenas a repetições de conteúdos. Propomos avaliações conjuntas, em detrimento da avaliação da área curricular, pois esta traduz o desempenho do aluno face ao trabalho desenvolvido no ano em que decorre, o que apresenta sempre uma carga subjetiva, própria da avaliação, mesmo quando os critérios estejam claros e objetivos.

Consideramos ainda haver implicações ao nível dos estudos do género, uma vez que encontrámos pontos comuns com outros estudos (OCDE, 2003,2006,2010) de concordância, mas também de discordância, em que os melhores resultados são obtidos pelo género feminino. Este ponto sem dúvida abre caminho a outros estudos.

Os estudos de género tendem a classificar as raparigas como mais apta para a leitura e menos para a competências científica, neste estudo os resultados são favoráveis às raparigas, em todas às competências e áreas. Neste sentido, os estudos de género devem ser realizados com maior acuidade, quer a montante: como aprendem, quer a jusante: proporção entre o investimento e as aprendizagens

realizadas. No entanto, com alguma cautela, trata-se de perceber como aprendem e como trabalham rapazes e raparigas para atingir o mesmo fim. As questões de escolas separadas não são consideradas como vantajosas pois colocaria dificuldades na concretização de outras competências, nomeadamente de cariz social.

O domínio afetivo das matemáticas, leitura e de outras áreas curriculares deve ser aprofundado, uma vez que há correspondência entre os resultados e o fato de gostar ou não da área disciplinar em causa. Assim, será necessário investir no estudo sobre o que aproxima o aluno da área curricular e o que o afasta.

Os projetos com recurso à tecnologia devem ser cada vez mais frequentes para otimizar recursos e conhecimentos, visto que a maioria dos alunos dispõe de computadores e ligações à internet. Projetos como o eTwinning (geminações que utilizam a tecnologia) podem contribuir ativamente para abordagens mais próximas do enquadramento social e tecnológico das novas gerações de alunos e contribuir para o desenvolvimento de competências transversais, materializa do sucesso educativo.

Referencias

Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006". *Revista de Educación. Extraordinario 2010*, 225-256. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_09.htm

Fiel, E. (2013). Fracasso Escolar e Competências Transversais.Tese de doutoramento apresentada à Universida de Extremadura. Badajoz. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/531/TDUEX_2013_Fiel_EM.pdf?sequence=1

Marchesi, A.(2004). «Que será de nosotros, los malos alumn*os?*». Madrid, Espanha: Alianzaensayo.

Marchesi, A. & Lucena, R. (2003). La representación social del fracaso. Em A. Marchesi e C. Hernández. *El fracaso escolar, una perspetiva internacional.* (149-167). Madrid, Espanha: alianza editorial.

Marchesi, A. & Pérez, E. (2003). La compreensión del fracaso escolar. Em A. Marchesi e C. Hernández. *El fracaso escolar, una perspetiva internacional* (25-50). Madrid, Espanha: Alianza editorial.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005). *Informe PISA 2003 – Aprender para el mundo del mañana*. Madrid, Espanha: Santillana Educación.

OECD (2006). PISA 2003: *Data analysis manual*. Paris: OECD.

OECD (2007). *PISA 2006: Science competences for tomorrow's world*. Paris, França: OECD.

OECD (2009). *Equally prepared for life? How 15 years old boys and girls perform in school?* Recuperado: *www.sourceoecd.org/education/9789264063945*

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II).Paris, França: Recuperado: http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en

OECD (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?. *Pisa in Focu*s. 2011 (6). Paris: OECD.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV).* Recuperado de: *http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en*

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Características de las empresas organizadoras de actividades extraescolares

Margarita Pino Juste[1], Lucía Pumares Lavandeira [2]

[1]*Universidad de Vigo (España)*

[2]*Universidad de Vigo (España)*

E-mails mpino@uvigo.es , lpumares@uvigo.es

Resumo

Marco teórico: Las actividades extraescolares son la alternativa más empleada por las familias con niños en Educación Obligatoria, ya que pretenden solucionar así el desafío que supone conciliar el horario laboral con la familia. Los estudios confirman que la participación en actividades extraescolares se asocia positivamente con un buen rendimiento académico, socioemocional y comportamental. **Objetivos:** Definir las características de las entidades que prestan servicios organizando actividades extraescolares. **Metodología:** La investigación se plantea desde un enfoque crítico a través del análisis de contenido de fuentes secundarias. **Resultados:** En total se localizan 14 empresas en Galicia. De éstas, 6 pertenencen a la provincia de Pontevedra, 4 a la de A Coruña, 2 a la de Lugo y 2 trabajan en toda la Comunidad Autónoma. La antigüedad de las mismas se sitúa entre los 3 y los 18 años y el número de trabajadores oscila entre los 5 y los 300. Las entidades son privadas y cuentan con una amplia oferta de actividades extraescolares, aunque las más habituales son las deportivas, las artístico-expresivas, los idiomas y el refuerzo académico. **Conclusiones:** Sería importante definir la oferta de actividades extraescolares en función de las características del alumnado (edad, intereses, capacidades, etc.) y las necesidades y recursos del propio medio escolar y comunitario.

Palabras clave: actividades extraescolares, empresas de ocio y tiempo libre, educación obligatoria.

Abstract

Theoretical framework: Extracurricular activities are the alternative most used by families with children in compulsory education, since they try to solve the challenge of reconciling working time with the family. Studies confirm that participation in extracurricular activities is positively associated with a good academic, emotional, and behavioral performance. **Objectives:** To define the characteristics of the entities that provide services of extracurricular activities. **Methodology:** The investigation arises from a critical approach through the analysis of content of secondary sources. **Results:** In total, 14 companies were located in Galicia. Of these, 6 belong to the province

of Pontevedra, 4 to the A Coruña, 2 to the Lugo and 2 work at the whole Autonomous Region. The antiquity of them is situated between 3 and 18 years and the number of workers is between 5 and 300. These institutions are private and have a wide range of extracurricular activities, although the most common are sports, arts, languages and academic reinforcement. **Conclusions:** It would be important to define the offer of extracurricular activities according to the characteristics of the students (age, interests, abilities, etc.) and needs and the own school and community resources.
Keywords: extracurricular activities, companies of leisure and free time, compulsory education.

1. Marco teórico

La conciliación del horario laboral con la familia supone un reto para aquellos padres que deben decidir qué hacer con el tiempo libre de sus hijos en Educación Obligatoria (Varela Garrote, 2006). Por ello, los progenitores son partidarios de inscribir a sus hijos en actividades extraescolares y en países como Luxemburgo o Dinamarca se han puesto marcha planes de educación extraescolar con tal finalidad (Denmark School District, 2010; Ministry for children, education and gender equality, 2014).

Una de las principales líneas de investigación en torno a esta temática se ha centrado en la relación entre las actividades extraescolares y el rendimiento académico (Lomba Portela, López Castedo, Pino Juste, & Pumares Lavandeira, 2016). Aunque es cierto que la literatura existente sobre este ámbito es más bien escasa, parece estar claro que la participación en actividades extraescolares se asocia positivamente con un buen rendimiento académico, socioemocional y comportamental (Ferris, Oosterhoff, & Metzger, 2013; Fredricks & Eccles, 2005). Por ello, a pesar de que las actividades extraescolares se realizan fuera del horario escolar, resulta evidente que éstas apoyan, complementan y potencian no sólo el rendimiento escolar del alumnado, sino también su propio desarrollo personal y otros aspectos como el ocio, la salud, los valores, etc. (Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, 1997; Ministerio de Educación y Ciencia, 1995; Moriana et al., 2006).

Así, países como Austria, Bulgaria, Croacia, Hungría o República Checa llevan a cabo proyectos que utilizan las actividades extraescolares con la finalidad de reducir el abandono escolar, de apoyar al alumnado superdotado, de lograr progresos con el alumnado que más lo necesita, etc. (Eurydice, 2009; Eurydice, 2013; Eurydice, 2014b; Eurydice, 2014c; Eurydice, 2015). Y es que dichas actividades cobran tal relevancia que uno de los indicadores de evaluación del profesorado búlgaro es el trabajo con el alumnado en actividades extraescolares (Eurydice, 2014a).

Por tanto, dados los beneficios que parecen derivarse de la participación del alumnado en actividades extraescolares, así como la gran importancia que éstas están cobrando, el presente estudio

pretende definir las características de las entidades que prestan servicios organizando actividades extraescolares.

2. Metodología

La presente investigación se plantea desde un enfoque crítico a través del análisis de contenido de fuentes secundarias. Para ello se realizó una búsqueda en xuventude.net (página web relativa a la Xunta de Galicia) y en Google, tratando de localizar así a todas las empresas de la Comunidad Autónoma de Galicia que presten servicios como entidades organizadoras de actividades extraescolares. Los términos empleados en la búsqueda han sido: *empresas de ocio y tiempo libre*, *empresas de actividades extraescolares Galicia*.

Para la selección de las entidades a analizar se establecieron los siguientes criterios: que dichas empresas tuviesen página web, que desarrollasen su actividad en la Comunidad Autónoma de Galicia y que accediesen a proporcionarnos la información solicitada cuando nos pusiésemos en contacto con ellas (en el caso de que dicha información no pudiese extraerse de su página web).

Una vez realizada la búsqueda y revisión de los resultados obtenidos, se procedió a la selección definitiva de las entidades a analizar. Así, se seleccionaron un total de 14 empresas.

3. Resultados

Este análisis examina las 14 empresas seleccionadas como entidades organizadoras de actividades extraescolares en la Comunidad Autónoma de Galicia. De éstas, 6 pertenencen a la provincia de Pontevedra (Anias: Formación e Xestión Sociocultural, 2015; Clarexa Procesos Educativos, 2015; Conforocio: actividades multicreativas, 2015; EducaOcio, 2015; Imaxina. Servicios Educativos e Culturais, 2015; Tía de Alquiler: Actividades Lúdicas y Educativas, 2015), 4 a la de A Coruña (Axiña, 2016; Garabatos: Animación y Formación, 2016; Oxígeno: ocio educativo, 2014; Trebello: Deporte, 2009), 2 a la de Lugo (Grupo Vitae, 2014; IG10: Animación, Ocio y Tiempo Libre, 2015) y 2 trabajan en toda la Comunidad Autónoma (NENOOS: Método educativo integral para desarrollar la inteligencia de forma divertida y eficaz, 2015; Ogmios Galicia S.L., 2015). La antigüedad de las mismas se sitúa entre los 3 (Garabatos: Animación y Formación, 2016; Ogmios Galicia S.L., 2015) y los 18 años (Anias: Formación e Xestión Sociocultural, 2015), siendo 2012 el año en el cual se fundaron más entidades (con un total de 3). En 2013, 2008, 2006 y 2002 se crearon dos empresas respectivamente y en 2007, 2001 y 1998 tan sólo una.

El número de trabajadores oscila entre los 5 (Garabatos: Animación y Formación, 2016) y los 300 (Grupo Vitae, 2014). Por tanto, se observa que 22 es la tendencia, ya que en esta franja se aglutinan la mayoría de las entidades, aunque la media aritmética es de 51,71. Además, dichas empresas manifiestan en su totalidad que entre sus trabajadores hay titulados universitarios, monitores de ocio y tiempo libre y técnicos en diferentes ámbitos con el fin de que cada uno tenga un pleno dominio del área en la cual va a impartir la actividad extraescolar.

Las entidades son privadas y cuentan con una amplia oferta de actividades extraescolares, aunque las más habituales son las deportivas, las artístico-expresivas, los idiomas y el refuerzo académico. Asimismo, además de actividades extraescolares, dichas entidades ofertan otros servicios tales como la gestión de ludotecas, los campamentos, las excursiones, las actividades para adultos, la animación en diferentes eventos, etc.

Por otra parte, los clientes que trabajan con estas empresas son mayoritariamente las AMPAS, los centros educativos, entidades públicas (Xunta de Galicia, Diputaciones y Ayuntamientos), diferentes tipos de asociaciones y personas particulares. No obstante, y a pesar de la gran cantidad de actividades ofertadas por estas entidades, sus páginas web no presentan información detallada sobre las mismas ni tampoco sobre la metodología empleada. Aspectos, ambos, que serían muy clarificadores para su clientela.

Así, de las 14 páginas web analizadas, 4 no presentan información detallada sobre las actividades ofertadas (Axiña, 2016; Grupo Vitae, 2014; IG10: Animación, Ocio y Tiempo Libre, 2015; Tía de Alquiler: Actividades Lúdicas y Educativas, 2015), 3 hacen mención a las actividades ofertadas sin especificar demasiado en qué consisten (EducaOcio, 2015; Garabatos: Animación y Formación, 2016; Trebello: Deporte, 2009) y las 7 restantes sí que detallan de alguna forma dichas actividades y las agrupan en diferentes bloques (Anias: Formación e Xestión Sociocultural, 2015; Clarexa Procesos Educativos, 2015; Conforocio: actividades multicreativas, 2015; Imaxina. Servicios Educativos e Culturais, 2015; NENOOS: Método educativo integral para desarrollar la inteligencia de forma divertida y eficaz, 2015; Ogmios Galicia S.L., 2015; Oxígeno: ocio educativo, 2014).

En cuanto a la metodología utilizada, 4 entidades no hablan de ella en la página web ni tampoco hacen mención a tener en cuenta las características del alumnado y las necesidades y recursos del propio medio escolar y comunitario (Conforocio: actividades multicreativas, 2015; Imaxina. Servicios Educativos e Culturais, 2015; Tía de Alquiler: Actividades Lúdicas y Educativas, 2015; Trebello: Deporte, 2009); 3 empresas no mencionan específicamenta la metodología empleada pero si señalan que se tienen en cuenta las demandas de los clientes, que realizan una atención personalizada y que adapatan sus programas al medio en el que se desarrollan (Axiña, 2016; Garabatos: Animación y Formación, 2016; IG10: Animación, Ocio y Tiempo Libre, 2015); 1 entidad especifica que su

metodología se basa en el desarrollo integral del alumno potenciando tanto el ámbito intelectual, como el físico, el emocional y el creativo, pero no señala que se tengan en cuenta las características del alumnado y las necesidades y recursos del propio medio escolar y comunitario a la hora de poner en marcha sus programas (NENOOS: Método educativo integral para desarrollar la inteligencia de forma divertida y eficaz, 2015); y las 6 empresas restantes especifican claramente su metodología y adaptan sus programas y proyectos a cada contexto (Anias: Formación e Xestión Sociocultural, 2015; Clarexa Procesos Educativos, 2015; EducaOcio, 2015; Grupo Vitae, 2014; Ogmios Galicia S.L., 2015; Oxígeno: ocio educativo, 2014).

Por tanto, tras todo lo expuesto, a continuación pasaremos a analizar cada una de las empresas de manera individual para observar así las características específicas de cada una de ellas:

Anias es una empresa perteneciente a la provincia de Pontevedra, creada en el año 1998 y cuyos clientes son ayuntamientos, centros educativos, AMPAS y diferentes asociaciones. Su número de trabajadores asciende a 35 y la formación de los mismos va desde monitores de ocio y tiempo libre a titulados universitarios con conocimientos específicos en la actividad que van a impartir (bellas artes, ciencias de la actividad física y del deporte, psicopedagogos, etc.).

La página web de Anias señala que su metodología se basa en el desarrollo integral del alumno y en fomentar el compañerismo, el desarrollo de las habilidades sociales, el manejo del éxito y del fracaso, la salud, la convivencia, el cuidado del entorno, el desarrollo de la creatividad, etc. Expone, además, que los proyectos y las actividades se diseñan, gestionan y ejecutan de manera personalizada y según las necesidades y la edad de los usuarios.

Asimismo, dicha página web presenta información detallada sobre las actvidades extraescolares ofertadas y las estructura en diferentes bloques: el área artística con actividades de arte dramático, artes plásticas y artesanía, baile y danza, música y canto, y otras actividades; el área física y deportiva con actividades recreativas y deportivas, artes marciales, cuerpo-mente (yoga, pilates, psicomotricidad, taller de relajación y postura corporal) y físicas (gimnasia rítmica, aerobic, batuka, capoeira, atletismo); el área de formación con actividades de idiomas, estudio, nuevas tecnologías, expresión y comunicación (talleres de prensa, poesía, cuentos, etc.); y el área lúdico-creativa con programas relacionados con los hábitos saludables, el desarrollo personal, el cuidado del entorno, el interés por la ciencia, el ocio y el tiempo libre.

Además de las actividades extraescolares descritas, Anias presta otros servicios como los caminos escolares, el programa Madruga, el programa Eureka (destinado al alumnado de altas capacidades intelectuales), ludotecas, jornadas de juegos populares, rutas de senderismo, atención psicopedagógica, programas y talleres para las familias, fiestas temáticas, etc.

IG10 es una entidad de la provincia de Lugo fundada en 2001 que trabaja con ayuntamientos, centros educativos, AMPAS, diferentes asociaciones, empresas, centros comerciales y personas

particulares. Cuenta con un total de 60 trabajadores con una formación de monitores de ocio y tiempo libre, maestros, entrenadores y Licenciados en Educación Física.

En la web de IG10 no se habla de la metodología empleada por la entidad pero se señala que se proponen ideas originales que se adaptan a los diferentes clientes para obtener así la máxima satisfacción y eficacia en sus acciones lúdicas y formativas. No obstante, dicha página web no presenta información detallada sobre las actividades ofertadas y tan sólo se menciona que las actividades extraescolares que imparten son: fútbol sala, baloncesto, patinaje artístico, tenis, pádel, tenis de mesa, predeporte, juegos psicomotores, gimnasia rítmica, ballet, aeróbic, zumba, pilates, step, teatro, cerámica, manualidades, baloncesto, bádminton, aerobic, música, circo, baile, cuentacuentos, pintura, lectura, idiomas, ciencia, refuerzo escolar, técnicas de estudio, nuevas tecnologías.

Asimismo, otros servicios llevados a cabo por IG10 son los campamentos, las jornadas temáticas, las excursiones y fiestas de fin de curso, las actividades para adultos, canguros, gimkanas, multiaventura y organización de eventos.

Axiña es una empresa creada en 2002 en la provincia de Lugo cuyos clientes son ayuntamientos, centros escolares, AMPAS, urbanizaciones, asociaciones de vecinos, centros comerciales, empresas y particulares. Su personal está compuesto por 7 trabajadores fijos con contrato de trabajo de jornada completa y entre 80 y 100 trabajadores discontinuos con jornada parcial. La formación académica de este personal es de monitores de ocio y tiempo libre y hay, también, licenciados o diplomados universitarios en el área específica en la cual imparten la actividad.

La página web de Axiña no hace referencia a la metodología empleada a la hora de desarrollar las actividades que ofertan pero sí señala que se tienen en cuenta las demandas de los clientes. Del mismo modo, la web no presenta información detallada sobre las actividades realizadas. Así, entre las actividades extraescolares que oferta se utilizan como ejemplos el baile, la pintura, el kárate, el taekwondo, las manualidades o el ajedrez. Además, otros servicios prestados por esta empresa son las actividades para adultos, las fiestas infantiles o de adultos, diferentes talleres, campamentos y excursiones, actividades de animación, cursos de formación, etc.

Vitae es una entidad perteneciente a la provincia de Lugo, creada en el año 2002 y que trabaja con ayuntamientos, diputaciones provinciales, administraciones autonómicas, centros escolares, residencias, hospitales y centros de día, AMPAS, diferentes asociaciones, clubes, sociedades culturales, recintos feriales y centros comerciales. Su número de trabajadores asciende a unos 300 y su formación es de monitores de ocio y tiempo libre, licenciados en Educación Física, pedagogos, psicólogos y titulados vinculados al área en la que imparten las actividades.

En la web de Vitae se señala que la metodología empleada se basa en el desarrollo de actividades lúdico-formativas para la formación integral de la persona a través del desarrollo de habilidades,

actitudes, y valores vinculados a las áreas transversales. Se señala además que la programación se realiza de forma personalizada y adaptada a la edad de los alumnos.

Por otra parte, dicha página web no presenta información sobre las actividades extraescolares ofertadas y se limita a decir que lleva a cabo cualquier tipo de actividad solicitada. Asimismo, entre los otros servicios ofertados se mencionan los comedores escolares, servicios de animación y conciliación, excursiones, gestión de instalaciones, etc.

Clarexa, empresa fundada en 2006 en la provincia de Pontevedra, cuenta con un total de 8 trabajadores cuya formación va desde monitores de ocio y tiempo libre a titulados vinculados a la actividad extraescolar impartida, pasando por maestros de Educación Infatil y Primaria, educadores sociales y pedagogos. Sus clientes son ayuntamientos, centros educativos y AMPAS.

La página web de Clarexa define su metodología como lúdica y práctica, dándole más importancia al proceso que al producto. Asimismo, dicha metodología se basa en la educación integral, en principios democráticos, en la coeducación y en el respeto a los ritmos individuales de los alumnos. Además, los proyectos de adaptan a cada contexto y usuario y, para ello, se realiza una encuesta a familias y comunidad.

En cuanto a las actividades extraescolares realizadas, la web presenta información detallada sobre las mismas y las estructura en diferentes bloques: actividades artísticas (guitarra, teatro, pintura, trabajos manuales, ballet, baile moderno, baile gallego, zumba, animación a la lectura y escritura creativa, patinaje, costura y customización de ropa), actividades deportivas (ajedrez, matemáticas constructivas, artes marciales, baloncesto, fútbol sala, fútbol sala infantil, psicomotricidad, voleibol, gimnasia rítmica) y actividades de inmersión lingüística y multiactividad (yoga infantil, gallego lúdico, inglés lúdico, francés lúdico, lengua de signos lúdica). Otros servicios ofertados son los campamentos y campus urbanos, animaciones infantiles, servicios de conciliación (como ludotecas, aulas matinales o comedores escolares), etc.

Imaxina es una entidad pertenenciente a la provincia de Pontevedra, creada en el 2006 y que trabaja con ayuntamientos, AMPAS, centros educativos y diferentes asociaciones. El número de trabajadores asciende a 22 y todos cuentan con el curso de monitor de ocio y tiempo libre y con formación en igualdad y género. Además, dichos trabajadores tienen titulaciones universitarias, tales como licenciaturas en filología, maestros de Educación Primaria, maestros de Educación Musical y profesores de Inglés.

Por otra parte, en la página web de dicha entidad no se indica su metodología. Sin embargo, la web si muestra información detallada sobre las actividades extraescolares ofertadas y las agrupa en diferentes áreas: área de idiomas (taller lúdico en inglés, inglés Trinity), área de actividades artísticas (exprésate con los colores, manualidades y abalorios, conoce el arte, teatro, taller musical, taller de

medioambiente y reciclaje, taller de cómic, cocina), área de apoyo escolar (apoyo escolar, técnicas de estudio, informática, taller de prensa digital, ábaco), área de deportes (patinaje, taekwondo, baile moderno, aeróbic, expresión corporal, multideporte) y área de Educación Infantil (taller infantil, multideporte, taller musical).

Asimismo, otras actividades llevadas a cabo por Imaxina son: escuela de padres, ludoteca, actividades para adultos, charlas para niños y niñas sobre nutrición o sobre la seguridad en internet, campamentos o servicio Madruga.

EducaOcio es una empresa creada en 2007 en la provincia de Pontevedra cuyos clientes son centros educativos, ayuntamientos, AMPAS y personas particulares. Cuenta con un total de 48 trabajadores formados como monitores de ocio y tiempo libre, licenciados en Educación Física, educadores y titulados vinculados a la actividad extraescolar impartida.

Dicha empresa define su metodología como abierta y flexible y señala, también, que se realiza un estudio de las características y necesidades de cada contexto para elaborar una planificación de actividades personalizada y adaptada a los usuarios. A pesar de ello, la página web no revela mucha información sobre las actividades extraescolares realizadas y tan sólo las nombra estructurándolas en bloques: idiomas (inglés lúdico, francés, alemán, italiano), deportivas y artísticas (baile moderno, gimnasia rítmica, ballet, batuka, aeróbic, danza contemporánea, baile tradicional, patinaje, multideporte, fútbol sala, taekwondo, atletismo, rugby, tenis, balonmano, baloncesto) y formativas y culturales (guitarra, flauta, musicoterapia, manualidades, ajedrez, apoyo y refuerzo, cocina, teatro, animación a la lectura, cuentacuentos, ludoteca, informática, informática avanzada, taller creativo).

Además de dichas actividades extraescolares, otros servicios ofertados por EducaOcio son las animaciones infantiles, los acompañantes de autobús, las animaciones para eventos, las fiestas infantiles, los cursos de formación, los servicios de catering, las excursiones o los regalos personalizados.

En el año 2008 se funda en A Coruña, bajo el nombre de Trebello, una entidad que cuenta con 7 trabajadores y que trabaja con entidades públicas, colegios, asociaciones vecinales, clubs deportivos, AMPAS, comisiones de fiestas y personas particulares. Dichos trabajadores son monitores de ocio y tiempo libre y licenciados o diplomados en el área específica en la que imparten las actividades extraescolares.

La página web de Trebello no determina su metodología y tampoco presenta mucha información sobre las actividades que se llevan a cabo. No obstante, como servicios adicionales se nombran talleres, programas educativos y culturales, actividades de formación, servicios turísticos, programas de ocio, campamentos, salidas y excursiones, gimnasia para adultos, actividades para adultos, organización de jornadas y competiciones deportivas, animación infantil y animación de adultos. Asimismo, ejemplos de actividades extraescolares impartidas por dicha entidad son: ludotecas, inglés, cuentacuentos, taekwondo, manualidades, dibujo, pintura, psicomotricidad, patinaje, voleibol, atletismo y baloncesto.

Oxígeno es una empresa perteneciente a la provincia de A Coruña, creada en 2008 y cuyos clientes son ayuntamientos, colegios, AMPAS, empresas y particulares. Su personal está compuesto por un trabajador fijo y 12 temporales y la formación de dichos empleados es de monitores de ocio y tiempo libre y titulados universitarios o técnicos en las diferentes ramas en las que imparten actividades extraescolares.

La página web de Oxígeno señala que su metodología se basa en "aprender jugando" y, además, se realizan dinámicas para la transmisión de valores positivos, de trabajo en equipo, hábitos saludables, creatividad, etc. Expone, también, que el diseño de los proyectos y actividades educativas se realizan adaptándose siempre a las necesidades de cada contexto.

Asimismo, dicha página web presenta información detallada sobre las actvidades extraescolares ofertadas y las estructura en diferentes bloques: actividades artísticas y plásticas (iniciación musical, música y movimiento, guitarra, baile moderno, ballet, teatro, animación a la lectura, cuentacuentos, modelado, manualidades creativas, dibujo y pintura); idiomas (jugamos en inglés, teatro en inglés, jugamos en francés, informática en inglés); ciencia, naturaleza y tecnología (reciclaje y consumo, naturaleza en casa, ciencia recreativa, informática, medios de comunicación, fotografía digital, internet); actividades deportivas (multideporte, fútbol sala, baloncesto, judo, aerobic, deportes alternativos, psicomotricidad, predeporte, patinaje, pádel, tenis, bádminton, atletismo, fútbol voleibol, balonmano, kárate, gimnasia rítmica, batuka, yoga); ocio y tiempo libre (juegos y dinámicas de grupo, ajedrez, cocina divertida).

Además de las actividades extraescolares descritas, Oxígeno presta otros servicios como excursiones, campamentos, atención escolar, celebraciones especiales, fiestas temáticas, competiciones deportivas, actividades para adultos y servicios para la juventud.

Conforocio es una entidad de la provincia de Pontevedra fundada en 2012 que trabaja con la Xunta de Galicia, ayuntamientos, diputaciones, AMPAS y personas particulares. Cuenta con un total de 16 trabajadores con una formación de monitores de ocio y tiempo libre, monitores de actividades extraescolares, monitores deportivos, gimnastas, instructores de baile, instructores deportivos, licenciados en pedagogía, maestros de Educación Infantil y Primaria, licenciados en Filología Inglesa, técnicos superiores de Educación Infantil y licenciados o graduados en Bellas Artes.

En la web de Conforocio no se habla de la metodología empleada por la entidad. No obstante, dicha página web presenta información detallada sobre las actividades ofertadas y las distribuye en bloques: actividades deportivas (fútbol, fútbol sala, baloncesto, balonmano, patinaje, gimnasia rítmica, volley-ball, bádminton, psicomotricidad, predeporte, multideporte, ajedrez, judo, kárate, taekwondo); actividades artísticas (pintura, escultura, construcciones con elementos de reciclaje); actividades de música, danza y teatro (guitarra, solfeo, canto, baile gallego, break dance, baile clásico, baile moderno, funky, percusión, danzas del mundo, cuentacuentos, teatro); actividades de inmersión

lingüística (gallego, inglés, alemán, chino, francés); y actividades de estudio e informática (estudio dirigido, programas informáticos específicos, ofimática).

Asimismo, otros servicios llevados a cabo por Conforocio son la gestión de ludotecas, los campamentos y aventura, los eventos, las actividades para adultos y los cursos de formación.

Tía de alquiler es una empresa creada en 2012 en la provincia de Pontevedra cuyos clientes son ayuntamientos, centros educativos, AMPAS, diferentes asociaciones y personas particulares. Su personal está entre los 9 y los 11 trabajadores y su formación académica es de monitores de ocio y tiempo libre, habiendo también maestros de Educación Infantil y Primaria.

La página web de Tía de alquiler no hace referencia a la metodología empleada a la hora de desarrollar las actividades que ofertan. Del mismo modo, la web no presenta información detallada sobre las actividades realizadas y sólo se indica que se llevan a cabo todo tipo de actividades extraescolares (artísticas, refuerzo educativo, etc.) a excepción de las actividades deportivas. Además, otros servicios prestados por esta empresa son la atención geriátrica, los servicios de limpieza, la atención doméstica, las fiestas de cumpleaños y fin de curso, las animaciones infantiles, talleres, canguros, etc.

Nenoos es una entidad creada en el año 2012 que funciona en toda la Comunidad Autónoma de Galicia y que trabaja con colegios, ayuntamientos y centros cívicos, academias, empresas, centros comerciales, bibliotecas y librerías, empresas de ocio y tiempo libre, etc. Su número de trabajadores está en torno a 100 y su formación es universitaria.

En la web de Nenoos se señala que la metodología empleada se basa en el desarrollo integral del alumno potenciando tanto el ámbito intelectual, como el físico, el emocional y el creativo. Asimismo, dicha página web presenta información detallada sobre las actividades extraescolares ofertadas, las cuales se enmarcan en el programa NENOOS 360º, programa orientado al trabajo de capacidades específicas y desarrollo personal. Este proyecto consta de tres apartados: MIND (ábaco sorobar y juegos pedagógicos), EMOTION (role playing emocional, habilidades sociales y debate) y BODY (brain&move).

Por otra parte, entre los otros servicios ofertados se mencionan los talleres, ludotecas, etc.

Garabatos, empresa fundada en 2013 en la provincia de A Coruña, cuenta con un total de 5 trabajadores cuya formación es de monitores y directores de ocio y tiempo libre, animadores socioculturales, maestros y licenciados en Educación Física. Sus clientes son ayuntamientos, colegios, AMPAS, escuelas deportivas municipales, diferentes asociaciones y clubs deportivos.

La página web de Garabatos no define su metodología aunque aclara que se realiza una atención personalizada a cada usuario. En cuanto a las actividades extraescolares realizadas, la web no presenta mucha información y tan sólo informa de que se llevan a cabo las siguientes: fútbol sala, gimnasia

rítmica, tenis de mesa, bádminton, tenis, baloncesto, juegos psicomotrices, patinaje artístico, aeróbic, manualidades, teatro, música, circo, pintura, cuentacuentos, baile, cerámica, refuerzo educativo, refuerzo en lengua extranjera, animación a la lectura, técnicas de estudio y cursos de informática.

Otros servicios ofertados son las excursiones, los campamentos, eventos deportivos y temáticos, fiestas infantiles, actividades para adultos, actividades para empresas y cursos de formación.

Ogmios es una entidad creada en el año 2012 que funciona en toda la Comunidad Autónoma de Galicia y que trabaja con AMPAS, centros educativos públicos y privados, administración pública, fundaciones y asociaciones, personas particulares y, también, con la Universidad de Santiago de Compostela. Su número de trabajadores asciende a 12 y todos cuentan con el título de monitores de ocio y tiempo libre, además de poseer alguna otra titulación vinculada a la actividad que vayan a impartir.

En la página web de Ogmios se determina que su metodología se basa en la formación integral del alumnado y se apunta que se utilizan actividades creativas y lúdicas. Se señala, además, que el catálogo de actividades es abierto para poder satisfacer las demandas de los usuarios y los proyectos se elaboran adaptándose a las necesidades de los mismos.

Asimismo, en dicha web se presenta información detallada sobre las actividades extraescolares ofertadas, las cuales se distribuyen en diferentes bloques: actividades tecnológicas (informática, table and apps, constru-technic, pequeños ingenieros, robótica, imagen y sonido, tratamiento y retoque de imagen digital, diseño gráfico), actividades sociales (Stard Child, alrededor de la naturaleza, técnicas de elaboración de cuentos, mundo circo, baile tradicional, baile moderno, cocina, cuentacuentos, descubriendo la moda, juegos populares, jardinería, crítica de cine, cine, educación emocional, escuela de periodistas, cocina creativa, economía infantil), actividades educativas (inglés, alemán, la magia de los números, ciencia de niños, Word Power, Ludoeducarte, Sing in English, técnicas y hábitos de estudio, animación a la lectura, ÁbacoKids), actividades deportivas (atletismo, baloncesto, hockey, balonmano, bádminton, beisbol, fútbol, fútbol sala, patinaje, predeporte, multideporte, tenis, tenis de mesa, pádel, taewkondo, psicomotricidad), y actividades artísticas (teatro, música y movimiento, manualidades con materiales de desecho, fotografía, cómic, costura, manualidades, pintura, descubriendo la moda, predanza, expresión corporal, formación coral, guitarra, percusión, artesanía, audiciones expresadas, escultura).

Por último, la página web de Ogmios también hace referencia a la realización de otros servicios como: excursiones, campamentos, talleres y fiestas infantiles, animaciones, espectáculos, cursos para adultos, etc.

4. Conclusiones

Las actividades extraescolares son para muchos la mejor forma de complementar la educación que el alumnado recibe en el centro escolar (Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, 1997; Ministerio de Educación y Ciencia, 1995; Moriana et al., 2006; Varela Garrote, 2006).

A la luz de los resultados obtenidos podemos afirmar que las entidades que ofertan actividades extraescolares tienen un número variable de trabajadores dependiendo de la época del año, ya que los contratos suelen ser de jornada parcial y de tiempo definido. Asimismo, todas ellas cuentan con personal formado en cada uno de los ámbitos en los que realizan las actividades, factor determinante para que su clientela sea tan variada y confíe así en sus servicios.

Por otra parte, dichas empresas son de carácter privado y se pueden permitir elaborar una amplia oferta de actividades extraescolares, así como de otros servicios. En muchos casos esta oferta está abierta a las demandas de sus clientes y, en otros, no se especifican los servicios ofrecidos en la página web.

No obstante, las webs de estas entidades suelen mencionar que la metodología empleada se basa en el desarrollo integral del alumnado a través de actividades lúdicas que potencien los diferentes aspectos. Sin embargo, existen todavía algunas entidades que no definen su metodología y que tampoco ponen de manifiesto que se tengan en cuenta las características de los usuarios y del medio a la hora de realizar sus propuestas de intervención.

Por tanto, todos estos datos tienen una importante repercusión en el diseño de actividades extraescolares, ya que las empresas que se dedican a ello deberían poseer unas características mínimas que garantizasen la eficacia, eficiencia, coherencia y correspondencia de sus intervenciones a cada contexto. Así, parece evidente que las empresas que ofertan servicios como entidades de actividades extraescolares deben trabajar para mejorar y clarificar la metodología empleada, ya que resultaría primordial definir la oferta de actividades extraescolares en función de las características del alumnado (edad, intereses, capacidades, etc.) y las necesidades y recursos del propio medio escolar y comunitario.

Asimismo, la cualificación del personal que imparta dichas actividades es también muy importante. Por ello, a la hora de elaborar la oferta de actividades extraescolares, este hecho debe tenerse muy en cuenta, ya que un trabajador que no domine el ámbito de actuación irá en detrimento del correcto desarrollo de ese proyecto.

Por último, las entidades deben realizar el diseño de sus páginas web de manera visual, intuitiva y con el mayor número de datos posibles. Todo ello favorecerá la difusión de la información, la captación de clientela y la facilidad a la consulta de los diferentes datos (actividades, metodología, servicios ofertados, personal que compone la entidad, etc.) por parte de los usuarios.

Referencias

Anias: Formación e Xestión Sociocultural. (2015). Retrieved from http://www.anias.es/

Axiña. (2016). Retrieved from http://axinasd.com/index.html

Clarexa Procesos Educativos. (2015). Retrieved from http://clarexa.es/

Conforocio: actividades multicreativas. (2015). Retrieved from http://www.conforocio.com/

Consolidation act on day-care, after-school and club facilities, etc. for children and young people (day-care facilities act), (2014).

Decreto 444/1996, de 13 de diciembre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros privados en régimen de concierto, (1997).

Denmark School District. (2010). Denmark before and after school program. Retrieved from http://www.denmarkbasp.com/

EducaOcio. (2015). Retrieved from http://www.educaocioanimacion.com/

Eurydice. (2009). *Organisation of the education system in the czech republic* European Comission.

Eurydice. (2013). Hungary: Organisation of single structure education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Hungary:Organisation_of_Single_Structure_Education&oldid=82370

Eurydice. (2014a). Bulgaria: Conditions of service for teachers working in early childhood and school education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Bulgaria:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education&oldid=108581

Eurydice. (2014b). Bulgaria: Reforms in school education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Bulgaria:Reforms_in_School_Education&oldid=108231

Eurydice. (2014c). Croatia: Organisation of single structure education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Croatia:Organisation_of_Single_Structure_Education&oldid=110194

Eurydice. (2015). Austria: Special education needs provision within mainstream education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Austria:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education&oldid=127413

Ferris, K., Oosterhoff, B., & Metzger, A. (2013). Organized activity involvement among rural youth: Gender differences in associations between activity type and developmental outcomes. *Journal of Research in Rural Education, 28*(15), 1-16.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 507-520.

Garabatos: Animación y Formación. (2016). Retrieved from http://www.espaciogarabatos.com/

Grupo Vitae. (2014). Retrieved from https://grupovitae.com/

IG10: Animación, Ocio y Tiempo Libre. (2015). Retrieved from http://www.ig10.es/index.html

Imaxina. Servicios Educativos e Culturais. (2015). Retrieved from http://www.imaxina.net/

Lomba Portela, L., López Castedo, A., Pino Juste, M., & Pumares Lavandeira, L. (2016). Bibliometric analysis: The influence of extracurricular activities on the academic performance. *The International Journal of Early Childhood Learning, 23*(1), 15-28.

Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(1), 35-46.

NENOOS: Método educativo integral para desarrollar la inteligencia de forma divertida y eficaz. (2015). Retrieved from http://www.nenoos.es/es/

Ogmios Galicia S.L. (2015). Retrieved from http://www.ogmiosgalicia.com/

Oxígeno: ocio educativo. (2014). Retrieved from http://www.oxigenogestion.es/index.php

Real decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados, (1995).

Tía de Alquiler: Actividades Lúdicas y Educativas. (2015). Retrieved from http://tiadealquiler.blogspot.com.es/

Trebello: Deporte, C., Ocio. (2009). Retrieved from http://www.trebello.com/Home.aspx

Varela Garrote, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: Importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación, 13*(11-12), 207-219.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Vivências escolares percecionadas pelos alunos: Relação dos alunos com a escola e com o saber escolar

Sílvia Parreiral
Escola Superior de Educação de Coimbra
GRUPOEDE, CEIS20, Universidade de Coimbra (Portugal)
scruzp@esec.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: As experiências escolares significativas têm merecido alguma atenção na literatura pela constatação de que influenciam os sentimentos de identificação, compromisso, integração e alianças dos alunos com a escola. Sentir que se pertence é participar, é envolver-se, é ser aceite e apoiado o que tem reflexos na motivação e desempenho académicos. Objetivos: O nosso interesse direciona-se para as vivências e experiências escolares percecionadas pelos alunos, em função das varáveis sexo, idade, participação e envolvimento e percurso escolar dos alunos, porque acredita-se terem um potencial mediador do seu sentimento de bem-estar com a escola. **Metodologia:** Para concretizar este objetivo inquiriram-se 330 alunos, do 5º ao 9º anos de escolaridade aplicando o Questionário de Perceções e Vivências Escolares, a fim avaliarmos o nível de identificação do aluno com a escola, por meio das escalas: Bem-estar com a escola e Excesso de tempo escolar e o tipo de relação que os alunos mantêm com o saber, com as escalas: Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares e Desinteresse pela avaliação escolar. **Resultados:** Os dados revelam que as raparigas tendem a ter ligações à escola mais frequentes, mais duradouras e positivas. Os rapazes pontuam mais na desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares. São os alunos mais novos que tendem a percecionar a escola de modo mais positivo, envolvendo-se e participando nas atividades escolares propostas. Contudo, mais de metade dos alunos não possui qualquer atividade escolar para além das aulas. Os alunos que nunca reprovaram destacam-se significativamente dos demais pelo seu maior bem-estar com a escola, maior harmonia com os outros, pelos valores médios mais baixos de perceção de excesso de tempo escolar e de desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares. Por sua vez, os alunos que afirmam ter reprovado duas ou mais vezes diferenciam-se significativamente dos outros pelo maior desinteresse pela avaliação escolar. Sendo também estes alunos que menos investem na escola. **Conclusão:** Tais resultados, não sendo um fim em si mesmos, são um incentivo a futuras investigações para uma melhor e mais abrangente compreensão das perceções dos alunos relativamente à sua relação com a escola, com o saber e com os outros atores escolares.

Palavras-chave: Vivências escolares percecionadas, Motivação, Desempenho académico, Bem-estar escolar.

Abstract

Conceptual framework: Meaningful school experiences have been occupying an important position in the discussion regarding its influence in students' identification, commitment, integration and alliances with school. A considerable amount of literature on this concept refers that get involved, be accepted and supported has reflects in academic motivation and performance. **Objectives:** The aim of this study is to analyze if sex, age, participation and engagement in school activities and school career have any effect on students' perceptions of meaningful school experiences and on students' wellbeing in school. **Methodology:** The sample included 330 students from 5th to 9th grades (M age = 12.93; SD = 1.87). With the Perceptions and School Experiences Questionnaire we assessed the level of students' identification with school, with scales: Welfare with school and Excess of school time and the type of relationship that students have with knowledge, with learning and with school tasks, with the scales: Devaluation of learning and school and Disinterest in school assessment tasks. **Results:** The data show that girls tend to have more frequent, longer lasting and positive links with school. The boys punctuate more in learning and school work devaluation. Younger students tend to have more positive perceptions about school and tend to participate more in school activities. However, more than a half of students do not have any school activity beyond lessons. Students that never reproached stand out significantly from the others by its greater well-being with the school, lower average values of perception of excess of school time and devaluation of learning and school work. In turn, students who have failed two or more times, differ significantly from the others by their greater disinterest in school assessment tasks. Also are these students who invest less in school. **Conclusion:** These results aren't an end in themselves but an incentive for further research to get better and more comprehensive understanding of students' perceptions regarding their relationship with school and with knowledge.

Keywords: Perceptions of school experiences, motivation, academic performance, school wellbeing.

1. Introdução

De há uns anos a esta parte tem surgido um grande interesse em conhecer melhor os contextos escolares e os seus públicos que, segundo se tem averiguado, tendem a apresentar algumas falhas no que respeita ao envolvimento e bem-estar, com repercussões a nível do sucesso escolar.

Segundo alguns autores, a pesquisa sobre a escola tem-se vindo a focalizar mais na comunidade educativa, e especificamente no aluno enquanto ator que age estrategicamente, construindo de modo colaborativo a sua identidade de aluno (bem-sucedido, ou não), no entanto as posições, atitudes e disposições dos jovens sobre a escola e suas experiências escolares permanecem pouco claras, por

falta de serem mais questionadas e ouvidas (Covell, 2010; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga et al, 2012; Osler, 2010).

Este artigo, surgindo do nosso interesse em compreender as perceções que os alunos têm das suas vivências escolares, em função da relação que mantêm com a escola e com o saber escolar, apresenta alguns dados relativos a um estudo quantitativo mais abrangente, por sua vez constitutivo de uma pesquisa mais alargada sobre a relação dos alunos com a escola, com o saber e com os outros atores escolares.

2. Enquadramento conceptual

Determo-nos na relação dos alunos com a escola, constituída por espaços e tempos, cumprindo funções e permitindo sociabilidades entre os seus diferentes atores, implica termos em conta que tal instituição se pensa e se organiza em prol da função primeira de transmitir saber. É com esse intento que, alunos e suas famílias se mobilizam ao ponto de verem alcançados os "produtos do saber" (Charlot, 1996), quer seja transmissão de cultura geral, formação intelectual, científica e humana, como instrução e formação profissional.

Na verdade, atendendo ao que Perrenoud (1995, p. 83) adverte "a escola é, por definição um lugar onde se vem para aprender. Nenhum aluno pode ignorar que 'está lá para isso'. (…)", e, a forma como os alunos se reconhecem no desempenho do seu papel de aprendentes, percecionando o saber escolar positiva ou negativamente, determina todo o seu processo de aprendizagem, de identificação com as aprendizagens "obrigatórias", sobre as quais recaem as avaliações que lhes conferem as apreciações classificatórias de sucesso ou insucesso escolar (Teixeira, 2010).

Efetivamente, se um aluno não se mobiliza em relação à escola atribuindo sentido a essa ação, também não se mobiliza *na* escola, não sendo também capaz de transpor para fora dela as vivências e experiências de aprendizagem aí conseguidas (Charlot, 1996). Por isso é fundamental que todo esse processo se traduza em experiências significativas (Rowles, 1984, citado por Swaminathan, 2004, p. 54), reavivando constantemente o sentido atribuído e a atribuir por todos os atores escolares e pela comunidade em geral (Vale & Silva, 2011; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014).

Na verdade, as perceções que os alunos têm sobre a escola e o saber escolar determinam o modo como valorizam e se preocupam com o seu desempenho e resultados alcançados por meio da concretização dos trabalhos e do envolvimento e participação nas atividades escolares (Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010; Dotterer & Lowe, 2011; Wang & Holcombe, 2010). Além disso e porque a relação que os alunos estabelecem com os saberes é, muitas vezes, do tipo conflitual que coloca em causa a sua auto-estima ou a "imagem" que os outros sobre eles constroem (Veiga, Galvão, Festas &

Taveira, 2012), tem-se tornado relevante descrever em que medida bastantes alunos percecionam o saber escolar de forma negativa, resultando do desinteresse e desilusão pela aprendizagem e tarefas escolares, pelas avaliações negativas que vão acumulando e pelo reconhecimento da falta de respostas adequadas às suas necessidades, o que os tem canalizado a aprendizagens forçadas e a consequentes insucessos (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Gallant & Philippot, 2005; Santos, 2007; Teixeira, 2010).

Tendo como objetivo geral "ouvir" os alunos quanto à sua relação com a escola e com o saber escolar, avaliam-se as suas experiências e vivências escolares percecionadas em função de variáveis como o sexo, idade e ano de escolaridade, mas também em função da sua participação e envolvimento na escola e do seu percurso escolar.

3. Metodologia

3.1 Amostra

Nesta pesquisa participaram 330 alunos, 171 rapazes (51,8%) e 159 raparigas (48,2%), com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos (M=12.93; DP=1.87) a frequentarem o 2º e 3º ciclo do ensino básico.

3.2 Instrumento

Para o nosso estudo construímos, avaliámos e aplicámos o Questionário de Perceções e Vivências Escolares – Alunos (QPVE-A) a fim de recolher e analisar quantitativamente dados definidores do tipo de relação que os alunos mantêm com a escola e com o saber escolar.

A dimensionalidade dos itens das escalas que compõem o nosso questionário foi analisada por meio de Análises em Componentes Principais, para averiguar a composição das escalas e as relações entre as variáveis que compõem cada dimensão. Assim, na escala Relação dos Alunos com a Escola (RAE) extraíram-se os seguintes componentes:

1. *Bem-estar com a escola* (Valor próprio = 4.338; Variância explicada = 22.832%), subescala composta por 11 itens (e. g. "Para mim é importante vir à escola"; "Sinto-me bem na minha escola"), com correlações corrigidas a variarem entre .632 e .472, revelando consistência de todos os itens na construção da medida. No mesmo sentido, o alfa de Cronbach situou-se em .853, levando-nos a pensar que permitiria avaliar o nível de identificação dos alunos com a escola e verificar de que forma a escola e seu funcionamento é, de algum modo, responsável pelo bem-estar escolar dos seus alunos;

2. *Excesso de tempo escolar* (Valor próprio = 2.322; Variância explicada = 12.220%), subescala que agrupa três itens (e. g. " Os intervalos são poucos"; " O meu horário escolar é muito cheio") com saturações fatoriais a variarem entre .726 e .742, que pretende dar conta das perceções dos alunos relativamente ao tempo que passam na sala de aula, sendo que a escola possui outros espaços para os quais o tempo que lhes é permitido reservar é, na perspetiva deles, limitado. Nesta componente, as correlações corrigidas situam-se no intervalo de .557 e .494 e o alfa de Cronbach apresenta o valor de .718 (Tabela 1).

Tabela 1: Estatísticas relativas à consistência interna das componentes Bem-estar com a escola e Excesso de tempo escolar da relação do aluno com a escola (n=306)

Componentes	Item	M	DP	r com exclusão do item	A com exclusão do item
Bem-estar com a escola	3.18	4.98	1.62	.580	.835
	3.21	4.70	1.24	.632	.830
	3.3	4.20	1.48	.504	.841
	3.1	4.66	1.09	.617	.833
	3.15	4.61	1.42	.568	.835
	3.12	4.66	1.24	.482	.842
	3.24	4.31	1.43	.577	.835
	3.16	4.68	1.12	.518	.840
	3.14	4.33	1.26	.497	.841
	3.4	4.77	1.10	.472	.843
	3.5	4.53	1.37	.481	.843
	Total	50.423	8.851	α = .853	
Excesso de tempo escolar	3.10	4.41	1.53	.557	.599
	3.23	3.91	1.65	.494	.680
	3.8	4.30	1.49	.557	.601
	Total	12.620	3.728	α = .718	

Na escala Relação dos Alunos com o Saber (RAS) extraíram-se os seguintes componentes:

1. *Aprendizagem e tarefas escolares* (Valor próprio = 5.929; Variância explicada = 29.951%), subescala composta por 15 itens (e. g. "Os professores são bons"; "De modo geral gosto das disciplinas que tenho") com correlações corrigidas a variarem entre .678 e .451 e o alfa de Cronbach situado em .894, fazendo-nos prever que seria uma boa escala para medirmos o tipo de relação que os alunos mantêm com o saber, com as aprendizagens e com as tarefas propostas pela escola;

2. *Avaliação escolar* (Valor próprio = 3.465; Variância explicada = 15.752%), subescala com 7 itens (e. g. "Não me importo de ter más notas"; É importante que os professores tenham uma boa impressão acerca de mim") cujas correlações corrigidas se situam entre .547 e .408 e o índice de consistência interna apresenta o valor de .760, o que nos fez acreditar que tal subescala nos permitiria avaliar se os alunos mantêm uma relação de interesse ou de indiferença relativamente à avaliação escolar e à apreciação que os professores possam fazer acerca deles e do seu desempenho (Tabela 2).

Tabela 2: Estatísticas relativas à consistência interna das componentes Aprendizagem e tarefas escolares e Avaliação escolar da relação do aluno com o saber (n=310)

Componentes	Item	M	DP	r com exclusão do item	A com exclusão do item
Aprendizagem e tarefas escolares	4.15	2.60	1.28	.583	.88
	4.1	2.56	1.11	.600	.88
	4.14	2.72	1.31	.678	.88
	4.17	2.63	1.10	.592	.88
	4.6	2.68	1.17	.596	.88
	4.2	3.86	1.53	.569	.88
	4.9	2.61	1.26	.608	.88
	4.11	2.57	1.45	.583	.88
	4.23	2.15	1.31	.598	.88
	4.10	2.81	1.35	.562	.88
	4.18	2.56	1.44	.570	.88
	4.16	3.39	1.62	.462	.89
	4.12	2.67	1.37	.480	.89
	4.4	2.60	1.23	.538	.89
	4.19	2.74	1.33	.451	.89
	Total	41.12	12.56	α = .89	
Avaliação escolar	4.7	1.60	.98	.547	.71
	4.22	1.66	1.03	.509	.71
	4.21	2.03	1.22	.514	.71
	4.5	2.37	1.37	.408	.74
	4.13	1.56	.94	.439	.73
	4.24	2.00	1.30	.465	.72
	4.8	1.99	1.15	.444	.73
	Total	13.23	5.11	α = .76	

4. Análise e discussão dos resultados

4.1 Diferenças nas dimensões de perceção escolar dos alunos, em função da variável sexo

À semelhança de vários autores (Galand & Philippot, 2005; Gil-Flores, Padilla-Carmona & Suárez-Ortega, 2011; Lam, et al, 2012; Veiga, Rabu, Moura, Goulão & Galvão, 2014;), verificámos diferenças estatisticamente significativas entre as perceções escolares dos rapazes e das raparigas, revelando estas valores médios mais elevados nas dimensões de bem-estar com a escola (M=4.72; D.P.=.65) (Tabela 3). Tais dados permitem-nos reconhecer que são predominantemente as raparigas que admitem a opção de permanecer na escola a sacrificar "o mundo da vida" (Vale & Silva, 2011).

Tabela 3: Diferenças nas dimensões de perceção escolar dos alunos em função do sexo

Dimensões	Género	N	Média	Desvio padrão	T	P
Bem- estar com a escola	Rapaz	163	4.46	.90	2.875	.004
	Rapariga	143	4.72	.65		
Excesso de Tempo escolar	Rapaz	163	4.32	1.22	1.705	.089
	Rapariga	143	4.08	1.26		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Rapaz	163	2.86	.87	2.553	.011
	Rapariga	147	2.62	.78		
Desinteresse pela avaliação escolar	Rapaz	163	2.04	.81	4.015	.316
	Rapariga	147	1.72	.58		

Os rapazes, por sua vez, apresentam médias significativamente mais elevadas na variável desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares (M=2.86; D.P.=.87) (Tabela 3).

Estes dados são consistentes com pesquisas anteriores que também referem que, os rapazes, comparativamente às raparigas, proferem mais julgamentos negativos sobre o ambiente escolar e rejeitam mais o trabalho escolar, a disciplina e a vigilância por parte dos adultos, mostrando-se com um perfil motivacional para a escola e para as práticas escolares menos positivo do que as raparigas (Galland & Philippot, 2005; Lam, et al. 2012; Vale & Silva, 2011; Veiga et al., 2013). Estas, por sua vez, relatando maiores níveis de envolvimento e participação na escola, também percecionam e alimentam sentimentos mais positivos sobre a escola com repercussões a nível de um maior bem-estar com a escola, com o tempo de trabalho escolar, com as aprendizagens e tarefas escolares e com a avaliação escolar (Covell, 2010; Veiga et al., 2013).

4.2 Níveis de associação entre as dimensões de perceção escolar dos alunos e as variáveis idade e ano de escolaridade

Analisando a relação entre as variáveis idade dos alunos e os ano de escolaridade com as medidas de perceção escolar verificam-se correlações positivas e estatisticamente significativas ($p < .01$) entre o excesso de tempo escolar e a idade ($r = .324$), o excesso de tempo escolar e o ano de escolaridade ($r = .356$), a aprendizagem e tarefas escolares com a idade ($r = .350$), a aprendizagem e tarefas escolares e o ano de escolaridade ($r = .359$), assim como entre a avaliação escolar e o ano de escolaridade ($r = .159$). Tais níveis de associação, embora modestos, parecem indicar que à medida que os alunos se tornam mais velhos tendem a percecionar a escola de forma mais negativa, achando excessivo o tempo de escola, desvalorizando a aprendizagem e as atividades escolares e desinteressando-se pela avaliação escolar (Tabela 4).

Tais resultados revelam-se concordantes com o que outros autores têm referido, relativamente ao facto de serem os alunos mais velhos e a frequentarem os anos de escolaridade mais elevados que mais insatisfeitos, desinteressados e aborrecidos com a escola se tendem a amostrar (Galand & Philippot, 2005; Teixeira, 2010; Tomyn & Cummins, 2011).

Além disso, são também os alunos mais velhos que se revelam mais capazes de percecionar o que o futuro lhes pode reservar, um futuro de sucessos com a continuidade escolar ou, pelo contrário, uma progressão escolar condenada ao insucesso, e posterior abandono (muitas vezes, sem concluir a escolaridade obrigatória) (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Santos, 2007; Teixeira, 2010; Tomyn, & Cummins, 2011).

Tabela 4: Coeficiente de correlação de Pearson (r) entre as dimensões de perceção escolar dos alunos e os anos de escolaridade e idade

Dimensões	N	Anos de escolaridade	Idade
Bem-estar com a escola	306	-.292**	-.235**
Excesso de tempo escolar	306	.356**	.324**
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	310	.359**	.350**
Desinteresse pela avaliação escolar	310	.159**	.094

** p<.01

Na tabela 4, também constatamos algumas correlações negativas e estatisticamente significativas ($p < .01$) entre o bem-estar com a escola e a idade ($r = -.235$) e o bem-estar com a escola e os anos de escolaridade ($r = -.292$). Estes valores apontam para níveis de maior bem-estar entre os alunos mais novos a frequentarem níveis de escolaridade mais baixos.

Tais dados também foram referidos por outros autores, nomeadamente Croll, Attwood, Fuller e Last (2008), Teixeira (2010), Tomyn e Cummins (2011), Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014, entre outros, ao revelarem que, na transição para o ensino secundário os alunos tendem a desligar-se da oportunidade de se envolverem nas atividades escolares que, entretanto lhes são propostas, para se focarem cada vez mais nos bons resultados que pretendem alcançar.

Também verificamos que entre os alunos prevalece um certo afastamento relativamente às atividades que são propostas pela escola e/ pelos professores, com incidência no grupo de alunos que afirma não possuir nenhuma atividade na escola para além das aulas (50.2%). Este grupo distingue-se dos alunos que não respondem da mesma maneira nas medidas de bem-estar na escola e excesso de tempo escolar (Tabela 5). Ou seja, o grupo de alunos que assumiu a referida posição apresenta pontuações médias mais elevadas na perceção de excesso de tempo escolar (M=4.43; D.P.=1.18), o que confirma resultados anteriores relativos a uma certa ansiedade dos alunos em terem tempo para poderem utilizar livre e informalmente sem qualquer imposição e/ ou intervenção adulta, nomeadamente em momentos onde reina o improviso da diversão fora do tempo e espaço escolar dominante (Santos, 2007; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Teixeira, 2010; Vale & Silva, 2011).

Efetivamente, o tempo escolar formal (passado dentro da sala de aula) a preencher em demasia a diminuta possibilidade de os alunos conviverem e socializarem com os seus pares (e mesmo com alguns professores) reflete-se e explica as pontuações mais baixas a nível do bem-estar com a escola (M=4.46; D.P.=.89) (Tabela 5).

Tabela 5: Diferenças em função da escolha da proposição: "Para além das aulas não participo em nenhuma atividade"

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	T	P
Bem-estar com a escola	Não	150	4.70	.68	2.590	.010
	Sim	154	4.46	.89		
Excesso de tempo escolar	Não	150	3.98	1.28	3.193	.002
	Sim	154	4.43	1.18		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	154	2.66	.83	1.743	.082
	Sim	154	2.83	.84		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	154	1.87	.67	.465	.642
	Sim	154	1.91	.79		

Dados que, por um lado, comprovam a não motivação e não interesse dos alunos em se envolverem mais do que o estritamente necessário para superarem as etapas que lhes são colocadas na escola (Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014), e por outro lado, lembram-nos que tais atividades, são por vezes vistas como meras distrações do que realmente importa aos alunos ou a seus pais (Croll et al., 2008; Santos, 2007; Teixeira, 2010).

4.3 Diferenças nas dimensões de perceção escolar dos alunos, em função do percurso escolar dos alunos

Relativamente à variável reprovações no percurso escolar, os três grupos de alunos que surgem em função da resposta escolhida, diferenciam-se entre si de forma estatisticamente significativa em todas as dimensões de perceção escolar (Tabela 6).

Na tabela 6, verificamos que no bem-estar com a escola os alunos que afirmam nunca ter reprovado apresentam médias superiores (M=4.76; D.P.=.66) comparativamente aos dos outros dois grupos que não se distinguem entre si.

Por sua vez, são os alunos que nunca reprovaram que apresentam valores médios inferiores (M=3.97; D.P.=1.25) no excesso de tempo escolar, comparativamente aos dos outros dois grupos que não se distinguem entre si.

No que respeita à desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares o grupo de alunos que nunca reprovou distingue-se dos que reprovaram duas ou mais vezes, apresentando médias mais baixas (M=2.61; D.P.=.82), percecionando a aprendizagem e as tarefas escolares de forma menos negativa.

Por fim, no que toca à avaliação escolar os grupos de alunos que nunca reprovaram ou reprovaram uma vez apresentam médias estatisticamente inferiores ao grupo dos que reprovaram duas ou mais vezes (M=2.31; D.P.=.94), o que se deve à sua maior preocupação com os resultados escolares.

Tabela 6: Diferenças por número de reprovações no percurso escolar

Dimensões	Reprovações	N	Média	Desvio padrão	f	P
Bem-estar com a escola	Nunca reprovou	180	4.76	.66	16.299	.000
	Reprovou 1 Vez	80	4.47	.84		
	Reprovou 2 ou mais vezes	42	4.04	1.02		
Excesso de tempo escolar	Nunca reprovou	180	3.97	1.25	8.111	.000
	Reprovou 1 Vez	80	4.53	1.11		
	Reprovou 2 ou mais vezes	42	4.58	1.26		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Nunca reprovou	181	2.61	.82	7.430	.001
	Reprovou 1 Vez	82	2.84	.82		
	Reprovou 2 ou mais vezes	43	3.12	.83		
Desinteresse pela avaliação escolar	Nunca reprovou	181	1.78	.66	9.386	.000
	Reprovou 1 Vez	82	1.89	.69		
	Reprovou 2 ou mais vezes	43	2.31	.94		

À semelhança de estudos anteriores, constatamos que são os alunos que nunca reprovaram que mantém um maior bem-estar com a escola, que entendem que o tempo escolar não é em demasia e que menos desvalorizam as aprendizagens e as tarefas escolares (Galland & Philipot, 2005; Teixeira, 2010). Por outro lado, os alunos que afirmam ter reprovado duas ou mais vezes são quem menos interesse e preocupação revelam pela avaliação escolar, não investindo e não obtendo resultados positivos.

5. Conclusão

Após a análise dos resultados concluímos que são as raparigas que tendem a ter ligações à escola mais frequentes, mais duradouras e positivas, sacrificando a componente que consideram prejudicial ao sucesso na escola (Galand & Philippot, 2005; Vale & Silva, 2011).

Os rapazes, por sua vez, ao revelarem valores médios mais baixos naquela dimensão, pontuam mais na desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares (Galand & Philippot, 2005; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga et al, 2012; Tomyn & Cummins, 2011). O que nos leva a pensar na sua menor capacidade em adiar os prazeres da diversão do presente em prol do investimento num futuro mais próspero, resultante de maiores sucessos escolares, maiores níveis de envolvimento e participação na escola e sentimentos mais positivos com a escola e com os saberes escolares (Gil-Flores et al, 2011; Vale & Silva, 2011).

Além disso, são os alunos mais jovens que tendem a percecionar a escola de modo mais positivo. Tendência que vai diminuindo à medida que se vão apercebendo do futuro incerto que lhes pode estar reservado. Efetivamente, apesar de alcançarem uma escolaridade mais avançada, estes alunos, começam a apresentar dúvidas quanto à recompensa a alcançar por suportarem no presente as dificuldades, insatisfações, desinteresse e aborrecimento com a escola e com as atividades que ela lhes tem proporcionado (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Santos, 2007; Tomyn & Cummins, 2011). Ainda assim, são estes alunos que se mostram conscientes do esforço e do empenho a dedicar às tarefas escolares para verem concretizadas as expetativas de um dia terem a profissão de que gostariam de obter (Santos, 2007; Teixeira, 2010). Ideia enfatizada pela cultura escolar que solicita aos alunos que se concentrem no seu futuro, sendo eficazes no bom desempenho do seu ofício de alunos. Por isso, destacam-se não apenas por percecionarem o tempo escolar e a avaliação escolar de forma menos negativa mas também pelo seu maior bem-estar com a escola (Tomyn & Cummins, 2011).

De modo geral, os alunos reconhecem a falta de tempo para poderem dedicar à participação em atividades escolares promotoras de aprendizagem para além da sala de aula, no entanto, prevalecendo mesmo uma certa cultura de não participação (Santos, 2007; Teixeira, 2010), cerca de metade dos alunos afirma não possuir nenhuma atividade escolar, para além das aulas. Grupo que se diferencia significativamente dos alunos que não respondem da mesma maneira, pelas médias mais baixas nas medidas de bem-estar com a escola e pelos valores médios mais elevados na perceção de excesso de tempo escolar, o que é revelador da ansiedade dos alunos terem mais tempo para estar com os amigos (Vale & Silva, 2011).

Considerando o percurso escolar dos alunos, são os que referem nunca ter reprovado que se destacam significativamente dos demais pelo seu maior bem-estar com a escola e pelos valores médios mais baixos de perceção de excesso de tempo escolar e de desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares. Por sua vez, são os alunos que afirmam ter reprovado duas ou mais vezes que se diferenciam significativamente dos demais pelo seu maior valor médio de desinteresse pela avaliação escolar. Sendo também estes que menos investem na escola e se mantém à espera que o tempo se encarregue da sua situação.

Concluindo resta-nos referir que a comunidade científica é consensual quanto à escassez de evidências científicas que melhor respondam a questões sobre o mal-estar escolar, a desmotivação, o não envolvimento e a tentativa de fuga por parte de muitos alunos (Santos, 2007; Teixeira, 2010; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014, entre outros) e alerta-nos que o processo de aprendizagem acontece dentro e fora da escola, antes, durante e depois de cada aula, na presença ou ausência do adulto e frequentemente na relação com os seus pares e restantes espaços sociais.

Daí a necessidade em se aprofundar sempre mais o conhecimento sobre os relacionamentos entre os atores escolares que direta e/ ou indiretamente impulsionam a aprendizagem a todos os níveis da vida humana.

Referencias

Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos Pesquisa*. São Paulo, 97, 47-63.

Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*. 40(1), 39-51. ISSN 1469-3577. DOI: 10.1080/03057640903567021.

Croll, P., Attwood, G., Fuller, C., & Last, K. (2008). The structure and implications of children's attitudes to school. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 382-399. ISSN : 0007-1005. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2008.00420.x.

Galland, B. & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 37(2), 138-154.

Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of sex, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review,* 3(63), 345-363.

Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., et al. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology.* 50. 77-94. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.07.004.

Osler, A. (2010). *Students' Perspectives of Schooling,* London : McGraw-Hill, Open University Press.

Perrenoud, PH. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora.

Santos, Mª C. (2007). *A Escola Não Tem Nada a Ver. A Construção da Experiência Social e Escolar dos Jovens do Ensino Secundário. Um Estudo Sociológico a Partir de Grupos de Discussão*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho/ IEP, Braga, Portugal.

Swaminathan, R. (2004). "It's My Place" : Student Perspectives on Urban School Effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 33-63, DOI: 10.1076/sesi.15.1.33.27493.

Teixeira, C. M. (2010). *Percepções e Experiências da Escola, Trajectórias Escolares e Expectativas Futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento apresentado à Universidade do Minho. Braga: UM/ IEP.

Teixeira, C. M. (2014). Olhares dos alunos sobre a escola: Clima e sentido de pertença. In F. H. Veiga (Coord.). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*, (pp. 266-277), Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3, disponível em www.ie.ulisboa.pt.

Tomyn, A. & Cummins, R. (2011). The Subjective Wellbeing of High-School Students: Validating the Personal Wellbeing Index – School Children. *Social Indicators Research*, 101 (3), 405-418. DOI: 10.1007/s11205-010-9668-6.

Veiga, F., Galvão, D., Festas, I. & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis pessoais e contextuais. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, XVI(2),* 36-50.

Veiga, F., Robu, V., Moura, H., Goulão, F. & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, academic aspirations and sex. In F. H. Veiga (Coord.). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 348-360), Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3, disponível em www.ie.ulisboa.pt.

Vale, M. & Silva, S. M. (2011). Jovens e Escola na Zona Histórica do Porto: de um tempo escolar desvalorizado a um tempo e espaço de lazer. In A. Moreira, A. Oliveira, F. Cruz, I. Naves, M. L. Quaresma, S. Silva & P. Carvalho (Orgs.) *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação – "Educação, Territórios e (Des)Igualdades"*. Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN: 978-972-95945-7-1.

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S. & Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.467.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

As artes performativas e a motivação dos estudantes para os desempenhos académicos: Perspectivas teóricas e práticas

António Ângelo Vasconcelos
Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
antonio.vasconcelos@ese.ips.pt

Resumo

Às diferentes transformações sociais, culturais e identitárias no contexto da sociedade portuguesa contemporânea nem sempre as políticas escolares têm conseguido encontrar respostas que contribuam para um relacionamento substantivo das crianças e dos jovens com os saberes e conhecimentos. A segmentação, a externalidade e a escolarização dos saberes e conhecimentos assim como o seu desfasamento em relação às expectativas e saberes experienciais de que os estudantes são portadores são elementos que dificultam a construção de outros sentidos e de pertenças.

Por outro lado, as artes são objecto de grande fascínio nas culturas da juventude. Para além do fascínio, as artes em geral e as artes performativas em particular, apelando, por um lado, a diferentes tipos de técnicas, criatividades, mundos e emocionalidades e, por outro, ao aliarem e trabalharem com dimensões algumas delas aparentemente paradoxais, como por exemplo, ordem e desordem, cognitivo e emocional, avaliar e ser avaliado, rigor e disciplina, conhecido e desconhecido, afiguram-se como elementos estratégicos possibilitadores de reconfigurações identitárias que incrementem as relações com os saberes e os desempenhos de natureza académica.

Neste contexto, esta reflexão de natureza teórica procura responder à questão: de que modos é que as artes performativas podem potenciar um trabalho de inclusão social e cultural incrementando a motivação e o envolvimento com diferentes áreas de saber e com a escola? E vou procurar responder a esta questão através de três conjuntos de ideias: "as artes performativas como um território ambíguo e paradoxal"; "as artes performativas na confluência e na convivialidade entre diferentes mundos" e "a centralidade das artes performativas assenta na criação do que não se conhece, do que não existe".

Palavras-chave: artes performativas, criatividade, inclusão, envolvimento, educação artística.

Abstract

The different social, cultural and identity transformations in the context of contemporary Portuguese society school policies have not always been able to find answers to contribute to a substantive relationship of children and young people with knowledge and expertise. Segmentation, externality and the schooling of knowledge and expertise as well as its lag in relation to expectations and experiential knowledge that students are carriers are elements that difficult the construction of other senses and belongings.

On the other hand, the arts are one subject of great fascination in youth cultures. Besides the fascination, the arts in general and the performing arts in particular, calling, on the one hand, the different types of techniques, creativity, worlds and emotionality and, secondly, to ally themselves and work with dimensions some of them seemingly paradoxical, as for example, order and disorder, cognitive and emotional, evaluate and be evaluated, rigor and discipline, known and unknown, it appears as enablers strategic elements of identity reconfigurations that increase relations with the knowledge and performance of an academic nature.

In this context, this paper, starting from the theoretical and empirical material analysis, seeks to answer the question: in what ways is that the performing arts can enhance a social and cultural inclusion work increasing the motivation and involvement with different areas to knowledge and the school? And I will try to answer this question through three sets of ideas: "the performing arts is as an ambiguous and paradoxical territory"; "the performing arts are at the confluence and conviviality between different worlds" and "the centrality of performing arts based on the creation of what is not known."

Keywords: performing arts, creativity, inclusion, engagement, artistic education.

1. Introdução

Às diferentes transformações sociais, culturais e identitárias no contexto da sociedade portuguesa contemporânea nem sempre as políticas escolares têm conseguido encontrar respostas que contribuam para um relacionamento substantivo das crianças e dos jovens com os saberes e conhecimentos. A segmentação, a externalidade e a escolarização dos saberes e conhecimentos assim como o seu desfasamento em relação às expectativas e saberes experienciais de que os estudantes são portadores são elementos que dificultam a construção de outros sentidos e de pertenças.

Por outro lado, as artes são objecto de grande fascínio nas culturas da juventude. Para além do fascínio, as artes em geral e as artes performativas em particular, apelando, por um lado, a diferentes tipos de técnicas, criatividades, artisticidades, mundos e emocionalidades e, por outro, ao aliarem e trabalharem com dimensões algumas delas aparentemente paradoxais, como por exemplo, ordem e desordem, cognitivo e emocional, avaliar e ser avaliado, rigor e disciplina, conhecido e desconhecido.

Estas características afiguram-se como elementos estratégicos possibilitadores de reconfigurações identitárias, individuais e colectivas, que incrementem as relações com diferentes tipos de saberes e conhecimentos, com diferentes tipos de comunidades de sentidos, com diferentes modos de ver e de fazer. Como salienta, Barbosa (2016), "na arte, [as crianças, os jovens, os adultos] podem ousar sem medo, explorar, experimentar e revelar novas capacidades."

Importa, por isso, reolhar para a educação artística, e para a escola, numa certa atitude de resistência às lógicas predominantes de conceptualizar a educação e a escola pública promovendo outros enquadramentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, artístico e musical que contribuam para a escolha dos caminhos, sempre contingentes e imprevisíveis, que se adeqúem aos diferentes contextos, expectativas e desenvolvimentos das crianças, dos jovens e dos adultos, das escolas e dos contextos comunitários.

Tendo por base um trabalho de investigação em curso relacionado com a temática "As artes e a Inclusão", este texto apresenta-se como uma primeira abordagem de caracter teórico à problemática produzida a partir do trabalho empírico em desenvolvimento. Tem como questão orientadora: de que modos é que as artes performativas podem potenciar um trabalho de inclusão social e cultural incrementando a motivação e o envolvimento com diferentes áreas de saber e com a escola? E vou procurar responder a esta questão através de três conjuntos de ideias: "as artes performativas como um território ambíguo e paradoxal"; "as artes performativas situam-se na confluência e na convivialidade entre diferentes mundos" e "a centralidade das artes performativas assenta na criação do que não se conhece, do que não existe".

Ideias que resultam por um lado da constatação do que mais inovador se vai realizando em Portugal e, por outro, da necessidade de se olhar de um outro modo para esta área de formação no contexto da sociedade contemporânea, simultaneamente local e global, onde coexistem múltiplos e contraditórios mundos. Estas ideias apresentam-se como pólos na procura de um outro olhar para estas questões, não na defesa da importância das artes na educação (Reimer, 2005), apesar de uma certa subalternidade existente, mas, pelo contrário, na afirmação de que as artes são formas de conhecimento e de interpretação dos mundos reais e imaginários, são modalidades que, para além do entretenimento, contribuem para nos interpelar, para nos criar problemas e interrogações que estão para além das dimensões de base exclusivamente racionalista.

Por outro lado ainda, estas ideias então organizados em torno da tensão entre Educação e Arte "equacionando, por um lado, a importância da expressão artística para o desenvolvimento da criança [dos jovens e dos adultos], e, por outro lado, enquanto áreas de conhecimento e de cultura autónomas, com uma especificidade própria [...]" (Nóvoa, 1987, p. 23).

2. Território ambíguo e paradoxal

Ao conceptualizar a educação artística em geral, e artes performativas em particular, como um território ambíguo e paradoxal que não forma artistas, parto da constatação de que as ambiguidades se situam plano político mais macro das políticas públicas e também no âmbito das próprias características deste tipo de educação e formação. No primeiro caso, como afirma Beaulieu (1993), "numa sociedade que se vangloria da importância que dá às artes e à cultura, a educação artística ocupa uma posição ambígua. Os políticos de todos os quadrantes exibem-na como bandeira sem nunca acordarem os meios necessários ao seu desenvolvimento. O sistema educativo, incluindo-a sempre no programa obrigatório, redu-la com frequência a uma posição de subalternidade" (p. 16).

No segundo caso, a ambiguidade resulta da tensão entre os campos em que se situa: a educação e as artes. Tensão que resulta, por um lado, de uma tendência uniformizadora dos processos e tecnologias formativas no interior da escola e, por outro, dos processos diruptivos e muitas vezes caóticos, característicos dos mundos das artes e das criatividades. Esta tensão é um dos factores que contribuem para a existência de uma série de paradoxos diferenciados que potenciam estas ambiguidades.

Um dos paradoxos, manifesta-se no seio do sistema escolar, em que a escola tende a traduzir a experiência artística em termos de conteúdos, de saberes e técnicas orientados para uma finalidade: a formação. No entanto, se se pode ensinar as técnicas, a história, ou a análise das obras, a educação artística, em qualquer plano em que se exerça, forma pessoas não forma artistas (Waterman, 1976). E esta ideia é estruturante e questionadora do que ainda é dominante em termos formativos. Outro tipo de paradoxo reside no facto do "encontro com a arte" ser um território de aprendizagem policentrado e em rede que não é apenas assegurado pelas escolas e pelos professores, mas que, pelo contrário, envolve diferentes tipos artes, de artistas, de recursos, de estabelecimentos culturais. Outro paradoxo manifesta-se no confronto entre a "certificação académica" e a "certificação artística", ambas pertinentes, mas nem sempre coincidentes com as exigências dos "mercados artísticos". Por último, um paradoxo que releva do político tendo em consideração que a educação artística baseia a sua legitimidade sobre uma convicção democrática: "a arte é um bem de todos e, por consequência, deve ser acessível a todos. Contudo, as responsabilidades do Estado no âmbito destas políticas, dado que se exercem em duas esferas distintas, a educação e a cultura, não assentam sobre os mesmos modos de acção nem sobre os mesmos desafios" (Beaulieu,1993:17).

Ora, nestas relações complexas e ambíguas entre as exigências universais da educação e as experiências singulares da arte que resiste a ser enjaulada em disciplinas artísticas, barreiras administrativas e fronteiras territoriais, fazendo-se ouvir através de culturas e sociedades (Interarts, 1999), joga-se no que Bamford (2006) refere como o *"the wow factor"* na educação artística. Isto é,

"o entusiasmo e os resultados inesperados, dificilmente definitivos, mas que exercem um impacto enorme nos professores e até mesmo nas comunidades onde acontece (p. 18). Assim, "qualificar a experiência artística é algo tão poderoso que nem sempre pode ser planeado em termos de resultados prescritivos de aprendizagem, nem medido em testes, como tantas vezes esperamos em contextos educacionais mais formais. É essa a natureza do acto criativo – a divergência, o 'maravilhamento inexplicável" (Durrant, 2003: 82).

Nesta criação do "maravilhamento inexplicável" e a produção de subjectividades, as práticas artísticas na educação apresentam-se como uma componente fundamental nos processos de singularização de modo a resistir aos dispositivos que contribuem para a construção de subjectividades industrializadas, massificadas, acomodadas.

Com efeito, "a escola que procura a homogeneidade, que se rege por metas iguais para todos os alunos, que ostraciza a diferença não é certamente o melhor começo de vida para pessoas que vão ter de participar em sociedades conflituais e que exigem negociação; não vai ser, decerto, a melhor escola para cultivar a criatividade e para abrir os caminhos da cooperação. […] Sermos singulares significa que temos representações muito diferentes do mundo, por isso nos enriquecemos com o pensamento dos outros" (Rodrigues, 2015).

3. O estar entre

A segunda ideia, sintetizada na afirmação de que as artes performativas se situam na confluência e na convivialidade entre diferentes mundos, parte de três constatações.

A primeira constatação é a de que este tipo de educação e de escolas se encontram entre o mundo das artes, da cultura e o mundo da educação.

Os mundos da arte são, no dizer de Howard Becker (1984) redes de intersecções, de dependências e interdependências, em que as actividades individuais e colectivas envolvem um conjunto alargado de sujeitos, acções e sentidos, expectativas, necessidades e constrangimentos, as concepções de artista, o papel da arte na sociedade e na educação, os públicos e os consumos e os diferentes contextos de referência, no plano nacional e internacional. É esta rede que permite a criação, apropriação e a disseminação do trabalho artístico.

Por outro lado, no âmbito das artes performativas, a aprendizagem só adquire sentido na triangulação entre a formação, a fruição e a produção de diferentes tipos de realizações artísticas que assentem em modos diferenciados de comunicabilidade com públicos diversos atendendo a que estes diferem em termos do interesse e da ligação a uma forma e género artístico particular, numa mistura de códigos de esteticidade.

A segunda constatação relaciona-se com o trabalho formativo se situa entre subjectividades artísticas e educativas. Com efeito, a educação artística é pela sua natureza rica em contradições e situações paradoxais. Por um lado, é a partir dos princípios da arte e da educação que se constroem um conjunto de regras que estão em constante desequilíbrio através da utilização que as práticas artísticas fazem do imaginário, das emoções e dos sentimentos. Por outro, a educação artística exige dos estudantes qualidades opostas. A par do domínio técnico, da utilização das regras, das convenções e dos procedimentos estandardizados, o estudante deve ser capaz de construir a sua diferença e a sua originalidade. Deve ser capaz de se integrar na sociedade do seu tempo, desenvolver determinadas competências, também elas de características diferenciadas e muitas vezes opostas (Maestracci, 2006).

A terceira constatação relaciona-se com o facto do papel formativo se situar entre as convenções e os indivíduos. De facto, as artes como construção social e humana, como cultura e forma de conhecimento (Martí,2000), são enformadas por diferentes contextos socializadores. A construção de sentidos artísticos depende da apropriação de determinados procedimentos, técnicas e estéticas de acordo com os universos de referência. Mudando esses universos socioculturais alteram-se as significações e culturas artísticas.

Com efeito, as formas diferenciadas de expressão, criação e realização artística têm subjacente um conjunto de convenções de carácter múltiplo, numa dinâmica entre permanência e mudança, entre tradição e inovação, numa dialéctica entre o "território da formação" e o "território do indivíduo" (com o seu talento, a sua vocação, as suas estratégias e singularidades). O modo como estas pontes se estabelecem, seja por uma assimilação acrítica, por parceria ou por confronto, é outro dos aspectos determinantes de como o indivíduo se projecta no futuro.

Por exemplo, ao aprender-se a tocar um instrumento, a compor ou a tocar em público, para além do aspecto meramente técnico e de uma racionalidade artística, o que está em causa é que o universo de Beethoven é diferente do universo de Chopin, o universo de Bach é diferente de Haendel, o universo da cultura Pop é diferente do universo da música Rock e assim sucessivamente, e que os públicos também se movimentam em diferentes universos. Nesta pluralidade de diferenças (com os seus códigos e convenções) a escola e o ensino desempenham um papel relevante nos modos como contribuem para a apropriação das diferenças e a construção das singularidades detectando e elucidando os pontos de divergência e os pontos de convergência (Blum, 1994, Vasconcelos, 2004), como tem demostrando, por exemplo, o violoncelista Yo Yo Ma entre o universo das suites de Bach e a obra do italiano Piranezi do séc. XVIII.

E neste "estar entre", a metáfora da fronteira ajuda a criar uma maior inteligibilidade entre o caracteriza as subjectividades em presença, as zonas de convergência e de divergência, a conquista de novos limites. Três aspectos caracterizam este estar entre, este espaço de fronteira: a inquietação e o risco, a tradição e originalidade, os limites e a transgressão.

A inquietação e o risco. Viver num território de fronteira significa ter reinventar quase tudo. As memórias e os saberes experienciais de que os indivíduos, e/ou o colectivo, são portadores, modificam-se quando aplicados em diferentes contextos "(...) numa disponibilidade para esperar por quem quer que seja. Significa prestar atenção a todos os que chegam aos seus hábitos diferentes e reconhecer na diferença as oportunidades para enriquecimento mútuo" (Santos,2000:324).

Viver num território de fronteira é também viver na incerteza e na inquietação. A cidade a construir (Boltansky & Thévenot, 1991) enquadra-se numa projecção do desejo em relação aos futuros, através de enquadramentos próximos dos sujeitos, das geografias e dos tempos, assente numa base dialógica e numa cultura de proximidade e inclusiva (Gilroy,2007).

A tradição e a originalidade. A vivência num território de fronteira significa viver num espaço em suspensão "num tempo entre tempos" como refere Santos (2000). As situações imprevisíveis subvertem os planos e as previsões pré-existentes. As memórias e as tradições são reconfiguradas pela necessidade de superar os dilemas entre o conhecido e o desconhecido, entre reproduzir velhos modelos ou a sua substituição. A assunção da tradição é reconfigurada no sentido de encontrar os aspectos das memórias e das tradições que são significantes para o indivíduo, para o colectivo e para a realização de determinado trabalho artístico, de acordo com as situações e contextos, numa inter-relação entre herança, originalidade e mudança.

Os limites e a transgressão. O território de fronteira, enquanto espaço de sociabilidade assenta nos limites e na transgressão desses limites. Estabilidade-inovação-instabilidade-estabilidade são algumas das faces que caracterizam as complexidades e as precariedades da "sociabilidade de fronteira" (Santos,2000). Como refere Becker (1984) "em geral, quebrando as convenções existentes e as suas manifestações na estrutura social (...) aumentam os problemas dos artistas e descresse a circulação do seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, incrementa a sua liberdade na escolha de alternativas não convencionais (...)" (p. 34).

Em síntese, esta formação de fronteira inscreve-se numa dinâmica dialéctica que pode ser caracterizada por se situar:

Entre subjectividades educativas e artísticas diferenciadas. As crianças, os jovens e os adultos movem-se em espaços formais e informais, possuidores de memórias e sentidos consoante as comunidades de pertença e onde as práticas individuais se cruzam com os diferentes tipos de racionalidades, convenções, formas de sociabilidade e identitárias. Por outro lado, um dos aspectos essenciais da formação artística é o contributo para a construção das singularidades e da autonomia que possibilitem a criação de novas racionalidades técnicas, códigos e convenções, de novas racionalidades estéticas e interpretativas.

Entre diferentes saberes, técnicas, convenções e os indivíduos. As formas diferenciadas de expressão, criação e realização artístico-musical têm subjacente um conjunto de convenções de

carácter múltiplo, numa dinâmica entre permanência e mudança, uma dialéctica entre o "território de formação" e o "território do indivíduo". O modo como estas pontes se estabelecem é um dos aspectos determinantes de como a criança, o jovem e o adulto apropria os saberes artísticos, constroem as suas identidades e se projectam no futuro.

Entre a formação, a experimentação, a fruição e a produção. No âmbito das artes performativas, a aprendizagem só adquire sentido num contexto de uma apresentação pública de diferentes tipos de realizações artísticas, que tenham subjacentes modos diferenciados de comunicabilidade e públicos diversos onde confluem múltiplas estratégias que influenciam decisivamente o jogo da oferta e da procura, uma vez que diferem em termos de interesse e da ligação a uma forma e género artístico particular.

Entre a tradição e a inovação. A música como construção social e humana, como cultura e forma de conhecimento do mundo (Marti,2000) é enformada por diferentes contextos socializadores, por determinados procedimentos e técnicas de acordo com os universos de referência. Mudando estes universos socioculturais alteram-se as significações e culturas artísticas. As memórias e as convenções podem ser utilizadas também para superar o dilema entre o conhecido e o desconhecido, entre a reprodução de modelos existentes ou a criação de novos numa dialéctica entre herança e inovação, estabilidade e mudança, algumas das faces caracterizadoras das complexidades, das precariedades e das forças deste tipo de formação.

4. Do desconhecido e da criatividade

A terceira ideia expressa-se na afirmação da centralidade do trabalho educativo-artístico na criação do que não se conhece, do que não existe. Com efeito, se se pensar que educar é transformar, "isto significa a existência de uma relação dinâmica que é portadora de uma tensão fundamental situada entre aquilo que já se conhece e o caminho para algo que ainda se sabe muito bem o que será. Que ainda não está devidamente apropriado. E se isto pode criar algum desconforto inicial, e provoca, as artes e a educação artística, e em particular as artes performativas, podem ser um instrumento importante no desenvolvimento desta tensão criativa, entre o que é e o que ainda não. Particularmente na criação de novos imaginários individuais e coletivos (Vasconcelos, 2013).

Ora do meu ponto de vista uma das principais funções da educação artística é o de ativar os recursos do imaginário e da criatividade e em particular estimular modos de resistência em relação ao fechamento e à reprodução acrítica de modelos e de modos organizacionais e pedagógico-artísticos, de forma a desenvolver a apetência pelo desafio, pelo risco do desconhecido.

A "criação do que não se conhece, do que ainda não existe," envolve também a inteligência emocional e em que cada um tem necessidade de sentir o desafio, o desejo de (re)conciliar o desconhecido com o sistema de códigos e convenções existentes no âmbito dos seus quadros referenciais. Contudo, "quando falamos de imaginação estamos também no campo da contestação [...] das fixações de um aqui e de um ali, de um interior e de um exterior" numa geometria plural e "espantosa (que espanta, que surpreende)" (Tavares,2013:32-33) aberta ao acaso e ao desconhecido através de "racionalidade distendida" (Jiménez,2005:162) assente em múltiplas opções.

Deste modo, a educação artística como educação para a criatividade desenrola-se num quadro complexo, passando por um conjunto alargado e interdependente de situações e de "encontros estratégicos" que compreendem uma colisão criativa do individual, ideias e ações (Burnard, 2012; 2013).

Encontro estratégico e interativo que apresenta três tipos de implicações: o estudante como sujeito; a experimentação e o trabalho colaborativo e a perspectiva poliédrica do processo criativo.

A primeira implicação pressupõe pensar o estudante, a criança, o jovem e o adulto, como um sujeito que constrói o seu próprio discurso e a sua condição autoral enfrentando diferentes tipos de conflitualidades que possibilitem o desenvolvimento do pensamento pessoal e artístico em convergência e/ou em divergência como modelos estéticos e técnicos existentes.

A segunda implicação, remete para a necessidade de atender que as comunidades de práticas artísticas se apresentam plurais e diversificadas, campos abertos de possibilidades na criação de pontes entre diferentes mundos, encorajando-se a "experimentação das ideias através da improvisação, do trabalho colaborativo e discussão" abrindo-se a territórios de "abordagens colaborativas que conectam pessoas, disciplinas e géneros" projectando-se caminhos que possibilitem "novos pontos de comparação e de partida" em ambientes de aprendizagem "que interligam tradição e inovação" (Gregory,2005:20-21).

A terceira implicação, remete para que se atenda à perspectiva poliédrica do processo criativo, muitas vezes com avanços, recuos e mudanças de direcção, e que, sinteticamente, envolve: (a) "o potenciar o imaginário", revestindo-se de múltiplas formas e modelagens artísticas e extra-artísticas, significa "o motor do início de algo, o momento de aparente imobilidade onde, interiormente, [...] se constroem ideias: umas combatendo outras" (Tavares,2013:384); (b) a "exploração e experimentação" em que de modos diferenciados se vão procurando e adequando as ideias, processos, objectos, técnicas. (c) o "passar do imaginado ao fazer o imaginado", criando "novas coisas", novas ideias ou ideias reconfiguradas no mundo, multiplicando "as possibilidades de verdade, as analogias, as explicações, as ligações" (Idem:385); (d) o "passar do imaginado ao fazer o imaginado" que se confronta com os outros numa relação complexa entre diferentes modos e condições de percepção.

Neste contexto, afigura-se relevante a construção de um quadro possibilitador que procure "descolonizar o pensamento e a acção" que procure "o gosto pela aventura do espirito" e a "liberdade de mover-nos de ariscar-nos" que contribua para a "desburocratização da mente", como refere Freire, (2011), numa " relação estreita entre saberes e fazeres, entre teoria e ação, entre individual e coletivo, entre política e práticas cotidianas [numa] rede que interconecta saberes cotidianos e saberes científicos." (Tristão, 2014).

Por outro lado, nesta perspectiva poliédrica a incompletude representa uma outra dimensão essencial. Incompletude como posicionamento de abertura, em oposição ao fechamento. Abertura e disponibilidade aos outros e ao mundo. Incompletude, porque inacabamento, cuja consciência advém do processo social, cultural, artístico e histórico em que nos encontramos (Freire, 2011). Escreve Paulo Freire que "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança" (Idem: 57). Por outro lado, "(...) A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito num permanente processo social de busca [...] em que a curiosidade [...] se torna fundamental na produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade, é já conhecimento" (Idem: 54).

5. Considerações finais

As reflexões que apresentei, têm subjacente um conceito de educação artística, e de escolas, simultaneamente existente e imaginado. Educação e escolas enquanto espaços de construção de liberdade e de convivencialidade não hegemónica entre diferentes mundos, saberes, conhecimentos, práticas. Liberdade e convivencialidade não isentas de conflitos mas também de convergências.

Os referentes que hoje temos em relação a este tipo de educação e de ensino são histórica e culturalmente construídas, assentes numa determinada representação do que é a arte, os artistas e a formação confrontada entre os paradigmas de tradição-clássico romântica, paradigmas funcionalistas bem como com a pressão da globalização e das indústrias culturais, em particular no que se refere à uniformização do gosto e à visibilidade mediática das grandes realizações. As políticas neoliberais e os cânones tradicionais não valorizam as escolas como "territórios simbólicos" e ambíguos, como "espaços de inutilidade", como "laboratórios de saber e de cultura" que potenciam a imaginação e os encontros com os outros, com o conhecimento, num confronto "dialógico" em que se valorize a política da educação artística "na experienciação de novas jornadas e itinerários, vivendo através de fronteiras e zonas de contacto" (Nóvoa, 2002), em redes interpessoais e inter-autorais que mobilizam conceitos de diferentes geografias, onde a convivencialidade das múltiplas vozes e sentidos, reflectindo

os universos pessoais artísticos diferenciados, contribuam para um novo discurso e acção educativo-artística democrática, não hegemónica e emancipatória. Contribuam para uma cidadania e para uma escola mais culta participativa e cosmopolita.

E nesta cidadania e escola mais culta, participativa e cosmopolita o trabalhar a imaginação apresenta-se como uma das dimensões relevantes. Como refere o Gonçalo Tavares: "a imaginação, a capacidade de produzir imagens mentais de coisas que não estão imediatamente à frente dos olhos, é uma capacidade humana invulgar que, infelizmente, muitas vezes é desvalorizada, e quase atacada, no processo educativo. Aliás, as frases: - está atento!, tens a cabeça na lua!, etc. são expressões repressivas que mostram como a escola está constantemente a dizer: não imagines, vê! Como se aquilo que é mostrado fosse sempre mais importante e relevante do que aquilo que é imaginado. Uma escola paralela, quase utópica também, seria aquela em que os professores por vezes diriam: hoje não estás suficientemente na lua! Ou: não estejas tão atento, colado, ao que te estou a mostrar! Ou, dizendo de um outra forma não tão extrema, mais realista: a escola deveria dar a «ver, dar a conhecer, apenas aquilo que potencie a imaginação. Vou mostra-te algo que te permitirá mais tarde imaginares muitas outras coisas. Imagens que alimentem a imaginação e que não a diminuam. Substituir definições por imaginações – este poderia ser um lema; contestável, claro, mas que permitiria, talvez, uma discussão e uma deslocação do espaço mental do ensino" (Tavares, 2016).

Trabalhar a imaginação em que se podem identificar cinco tipos de implicações no desenvolvimento da educação para a criatividade e autonomia: (a) a mobilização e a manipulação de um pensamento pós-burocrático bem como a desburocratização da mente, atendendo a que a existência de um plano, conjunto de objectivos e ideias vão sendo adequadas de acordo com o confronto entre o que advém da imaginação e o "fazer imaginado", aberto a diferentes tipos de "acidentes" que retroalimentam o trabalho situado entre a intuição, o imaginário e a racionalidade; (b) a importância dos conhecimentos diferenciados (técnicos, estéticos e outros) que contribuam para que, num quadro de incompletudes várias, as tomadas de decisão e escolhas no acto criativo, mesmo que 'intuitivas', possam ser mais lúcidas; (c) a centralidade do estudante em todo o processo de ensino aprendizagem como agente proactivo da sua formação e em que o professor-artista desempenha um papel relevante como orientador e instigador de perplexidades e reflexividades; (d) o fomentar dos contextos multisituados, multimodais e multireferenciais na activação e desenvolvimento das práticas de criação numa tensão entre tradição e inovação; (e) a criação de redes alargadas de interdependências diferenciadas, em termos individuais e em termos da organização escolar, através das quais se possam identificar, compreender, conhecer interpretar os diferentes saberes e mundos em presença.

Deste modo afigura-se necessário, no âmbito de uma vivência na diversidade, conceder a palavra a todas crianças e jovens, como sujeitos e atores do seu próprio discurso, tal como devem ser reconhecidos como sujeitos e atores dos seus direitos. Por outro lado, em todos estes processos é de

salientar, como escreve Raemdonck (2002) que um dos papéis primordiais da atitude artística é criar e propor aos nossos imaginários universos que nos compliquem a vida, que nos ponham questões. Neste contexto, a curiosidade, a inquietação, a implicação, o encontrar sentidos e a inventividade são algumas dimensões relevantes quando se discute a educação artística quer nos primeiros anos de escolaridade, quer em qualquer outro nível de ensino. Contudo, o estimular a curiosidade, a inquietação e a criatividade implica construir um espaço de formação e de aprendizagem poliédrico aberto para a descoberta, para a escolha, para a tomada de decisões e para a exploração pessoal de modo a potenciar a construção dos imaginários e os modos como esses imaginários contribuem não só para apropriação de códigos e convenções, de estéticas e de éticas, como também, e principalmente, para o conhecimento de si e dos outros, para o conhecimento dos mundos, potenciando um desenvolvimento das infâncias que se quer atuante, interrogativo, equilibrado, integrado e cosmopolita.

Referencias

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann.

Barbosa, A. M. (2016). *A importância do ensino das artes na escola, entrevista,16 de maio 2016*. Disponível em http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html.

Beaulieu, D. (1993). "Des disciplines indisciplinées" in Denyse Beaulieu (dir.), *L'Enfant vers l'art. Une leçon de liberte, un chemin d'exigence*. Paris: Éditions Autrement, pp. 37-83.

Becker, H., S. (1984). *Art Worlds*. California: University of California Press.

Blum S. (1994). "Conclusion: "Music in a Age of Cultural Confrontation" in Margaret J. Kartomi and Stephen Blum, *Music-Cultures in Contact. Convergences and Collisions*. Basel: Gordon and Breach Science Publishers S.A., pp. 250-277.

Boltansky, & L. Thevenot (1991). *De la Justification, les* économies *de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Burnard, P. (2012). 'Rethinking 'musical Creativity' and de notion of multiple creativities in music' in O. Odena (ed), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research: Insights from Music Education Research.* Surrey: Ashgate Publishing Limited, pp. 5- 27.

Burnard, P. (2013). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: University Press

Durrant C. (2003). Cultural exchanges: contrasts and perceptions of young musicians. *British Journal of Music Education*, 20 (1), p. 82.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Gilroy, P. (2007). "Multicultura e convivialidade na Europa pós-colonial" in AAVV *A urgência da teoria. O estado do Mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 167-188.

Gregory, S. (2005). 'Creativity and Conservatoires: the agenda and issus' in G. Odam and N. Bannan (org.), *The Reflective Conservatoire: studies in Music Education*. London: Guildhall School of Music & Drama / Aldershot: Ashgate, pp. 19-24.

Interarts (1999). *Sueños e Identidades. Una aportació*n *al Debate sobre Cultura Y Desarrolo en Europa*. Barcelona: Interarts/Península.

Jiménez, J. (2005). *A Vida como acaso*. Lisboa: Veja.

Maestracci, V. (2006). L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires. *Revue internationale d'*éducation - *S* È *V R E S*, n.º 42, pp. 21-29.

Martí, J. (2000). *Más allá del arte*. Balmes: Deriva Editorial.

Nóvoa, A. (1987). Para uma Educação da Arte pela Arte. *Associação Portuguesa de Educação Musical. Boletim 54,* Julho Setembro 1987, pp. 22-24.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Raemdonck, D. V. (2002). "Pour une culture de la résistance: resistir pour existir; cultiver pour devenir" in Ministère de la Communauté Française Wallonie, Culture et Citoyenneté. *Pour un développement culturel durable*. Bruxelle: Ministère de la Communauté française Wallonie, pp. 60-62.

Reimer, B. (2005). The danger of music education advocacy. *International Journal of Music Education*, Vol 23(2), pp. 139-142.

Rodrigues, D. (2015). *Diferenças na Escola*. Disponível em https://www.publico.pt/sociedade/ noticia/ diferencas-na-escola-1691848.

Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Tavares, G. M. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação. Teoria. Fragmentos e Imagens*. Lisboa: Editorial Caminho.

Tavares, G. M. (2016). *Sobre a utopia, alguns apontamentos*. Disponível em https://www.publico.pt/culturaipsilon/ noticia/sobre-a-utopia-alguns-apontamentos-1719338.

Tristão, M. (2014). A Educação Ambiental e o pós-colonialismo, *Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes*, R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 473-489, maio/ago. 2014, p. 473-489.

Vasconcelos, A. Â. (2004). "La Educación Musical en la era de las convergencias e colisiones culturales: de los cánones a la ecologia" *in* Andrea Giráldez (ed.), *Selección de Comunicaciones. Isme* 2004. *Mundos Sonoros por Descobrir*. Espanha: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español pp. 25-32.

Vasconcelos, A. Â. (2013). *Entrevista*. Disponível em http://www.xpressingmusic. com/34-entrevista/1329-antonio-angelo-vasconcelos.

Waterman, F. (1976). Old Pathways Rediscovered in Piano Methods and Repertory. *ISME Challenges in Music Education*. Australia: The University of Western Australia, pp. 223-235

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Trabalho pessoal – Motivação para conhecer mais e melhor

Maria Eneida Fiuza
Escola Vera Cruz (São Paulo, Brasil)
eneidafiuza@gmail.com, eneidafiuza@veracruz.edu.br

Resumo

Este trabalho relata a amplitude do TRABALHO PESSOAL como metodologia de ensino e de aprendizagem que considera o aluno ativo, que enfrenta a si mesmo para dominar um novo saber e que mantém com este uma relação de esforço e de encantamento. Destaca o conhecimento como motivador e significativo, capaz de inquietar e provocar desejos. Considera o professor mediador dessa jornada única do aprendiz, quem ilumina possibilidades e cria situações que o amparem e o desacomodem nessa busca pelo novo.

O TRABALHO PESSOAL traz em si elementos de autorregulação e direcionamento do processo de aprendizagem que visam a possibilitar ao aluno reconhecer suas potências e utilizá-las a serviço de um novo saber, bem como enfrentar suas fragilidades sustentado por recursos pessoais e pelo olhar cuidadoso e experiente de seu mediador.

O aluno constrói seus conhecimentos manipulando o objeto de conhecimento, traduzindo-o e dele se apropriando através de uma atividade reflexiva sobre seus próprios saberes. Singular, pessoal e intransferível assim a experiência da aprendizagem se revela.

A investigação ocorre por meio da observação do sujeito que aprende, do acompanhamento realizado pelo professor através de um diálogo diário, presencial e por registro, e por autoavaliações sucessivas. Esse conjunto de ações define as metas a serem alcançadas pelo aluno e pela atuação do professor, construindo assim um percurso criativo e criador de soluções concretas e viáveis a este cotidiano de interações e de aprendizagens. Investigação e reflexão alinhavam estes fazeres e os traduzem em motivação, envolvimento e perseverança frente ao infinito caminho de aprender.

Palavras-chave: aluno, auto-regulação, motivação, envolvimento, perseverança.

Abstract

This paper reports the amplitude of INDIVIDUAL WORK as a teaching and learning methodology that considers the student as an active individual who challenges himself in order to achieve a new knowledge and to maintain with this knoledge a relationship of effort and enchantment. This way, the knowledge becomes motivating and meaningful to the student, creating an atmosphere of

restlessness and desire to learn. The teacher is considered as a facilitator of this unique journey, who enlightens possibilities and creates situations supporting the student´s search for the new.
INDIVIDUAL WORK brings self-regulatory elements and directs the learning process that enables the students to recognize their powers and use them for aquiring the new knowledge. It also helps them face their weaknesses assisted by their personal resources and by the careful and experienced look of their mediators. The student builds up their mastery by manipulating the object of knowledge, translating it and getting hold of it through a reflective activity on their personal knowledge. Singular, personal and non-transferable, that's how the learning experience is revealed.
The observation of the individual learner and the monitoring conduced by the teacher through a daily dialogue, fulfills goals that are achieved by the student and the teacher together. This way, a creative path is built enabling the student to create concrete and feasible solutions to these interactions and learning of the daily life. Research and reflection line this movement and translate it into motivation, involvement and perseverance facing the infinite path of learning.
Keywords: student, self-regulation, motivation, commitment, perseverance.

1. Introdução

..."A aprendizagem se dá na interação com o outro, exigindo elaboração pessoal e a percepção de si mesmo nesse processo. É na medida em que entra em contato com o conhecimento e se percebe nessa relação que o aluno vai se apropriando de sua aprendizagem, tornando-se capaz de aprender a aprender. Para isso, ele precisa ser colocado diante de situações em que possa identificar seus desejos e necessidades, suas possibilidades e seus limites, bem como entrar em contato com os desejos, necessidades e possibilidades do outro." [1]

Este trabalho relata a amplitude do TRABALHO PESSOAL (TP) como metodologia de ensino e de aprendizagem que visa à formação de um cidadão autônomo e participativo, envolvido com o seu processo de conhecer, de aprender e de reconhecer como o faz.

Para tal **consideramos** o aluno uma pessoa ativa, alguém que enfrenta a si mesmo para dominar um saber novo, e só o domina a partir do que já sabe e conhece. Quando se depara ou se aproxima de uma nova informação é para elaborar, para atuar, para colocar esforço e conseguir, finalmente, que essa nova informação faça parte de seus conhecimentos. Nessa perspectiva, o aluno quando

1 FECAROTTA, Heitor e MERCADANTE, Stella (1995). Projeto Educacional da Escola Vera Cruz. Documento interno. São Paulo: Editora CASA Vera Cruz.

aprende, relaciona o que já sabe com os muitos novos saberes que lhe são apresentados. Relaciona-se com o conhecimento de modo motivador e significativo. Inquieta-se com ele. Persegue-o. Cria caminhos para aproximar-se e conquistá-lo. Move-se pelo desejo.

Em parceria, o professor atua como mediador desse processo de construção, único e singular. Pautado na metodologia proposta pelo TP cria contextos, situações e possibilidades para sustentar essa busca e, ao mesmo tempo, desacomodar os saberes já constituídos. Através de elementos de autorregulação, possibilita ao aluno identificar suas potências, utilizando-as a serviço dessa nova construção, e também reconhecer suas fragilidades, enfrentando-as sustentado por recursos pessoais e pela mediação de seu professor. Juntos constroem novos focos, novos caminhos e novos conhecimentos.

"Os conhecimentos do sujeito que aprende não são um álbum de fotografias, uma série de clichês, cópias idênticas do mundo exterior. Isso é impossível! O sujeito que aprende não fotografa o mundo, mas o reconstrói permanentemente, construindo-se a si mesmo." [2]

2. Enquadramento conceitual

A concepção de ensino e de aprendizagem que permeia essa metodologia é incompatível com a mera transmissão de conhecimentos. Parte das seguintes premissas:

- A relação de ensino e de aprendizagem se organiza a partir de três elementos: o aluno, o professor e os conhecimentos produzidos socialmente (objetos de conhecimento para esse aluno que aprende).
- Ao selecionar os conteúdos de ensino e formular as situações de aprendizagem, o professor deve considerar que tais conteúdos compreendem conceitos, fatos, atitudes e procedimentos.
- O aluno constrói seu conhecimento de modo ativo .
- O aluno aprende com o professor e com seus pares, em diferentes agrupamentos sociais e formas de interação – professor – grupo; duplas, trios e pequenos grupos. Cabe ao professor diferenciar o que seu aluno é capaz de aprender sozinho e o que é possível aprender apenas com a ajuda do outro.
- Os conhecimentos prévios do aluno, ou seja, aqueles já adquiridos e com os quais inicia sua participação nas atividades, são o ponto de partida para a intervenção do professor no sentido de fazer o aluno avançar.

2 JONNAERT, Philippe (2002). Criar condições para aprender. Porto Alegre: ArtMed.

- Ao formular as situações de aprendizagem e ao intervir, o professor estará buscando que a aprendizagem seja significativa

  — porque o aluno quer aprender, tem motivação intrínseca para aquela aprendizagem, naquele momento;

  — porque o aluno compreende que do ponto de vista lógico aquele conteúdo tem significado e importância naquele momento;

  — porque este aprendizado é funcional, tem um reconhecido uso social para o aluno.

  "É óbvio que essa construção pessoal (de conhecimentos) deve ser orientada no sentido de aproximar-se do culturalmente estabelecido, compreendendo-o e podendo usá-lo de múltiplas e variadas maneiras." [3]
- O professor deve levar em conta que o sujeito constrói seus conhecimentos por meio de sua própria atividade e o objeto manipulado no curso manipulado no curso dessa atividade é seu próprio conhecimento.

  "Esse duplo postulado supõe, portanto, por parte do sujeito que constrói seus conhecimentos, uma atividade reflexiva sobre seus próprios conhecimentos. Essa atividade reflexiva tem como função a adaptação dos conhecimentos do sujeito às exigências da situação com a qual se depara." [4]

É a teoria sócio-construtivista que dá sustentação aos fazeres, às metas e aos objetivos de aprendizagem propostos na Escola Vera Cruz e, mais particularmente, pela metodologia do TP.

3. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo comunicar uma proposta metodológica e suas implicações na motivação e no envolvimento dos alunos com o conhecimento acadêmico. Propõe-se também a discutir as intenções e condições didáticas desta metodologia, seu processo de construção ao longo do Ensino Fundamental (do 3º ao 9º ano), e as interações vividas entre aluno e professor.

3 COLL, Cesar e SOLÉ, Isabel (2001). Os professores e a concepção construtivista. O construtivismo em sala de aula. São Paulo: Editora Ática.

4 JONNAERT, Philippe (2002). Criar condições para aprender. Porto Alegre: ArtMed.

4. Metodologia

A presente investigação desenvolveu-se segundo uma metodologia qualitativa e longitudinal, baseada na reflexão sobre a prática. Construída através da observação diária do aluno - sujeito que aprende, da interação direta professor-aluno em atendimentos individuais ao longo da semana de trabalho, de registros dialogais a partir dos trabalhos elaborados pelo aluno e também através de sucessivas propostas de autoavaliação.

4.1 Amostra

A amostra utilizada foi constituída por 1013 sujeitos, com idades compreendidas entre 8 e 14 anos, sendo 460 alunos do Ensino Fundamental 1 (3º ao 5º ano) e 553 alunos do Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano). Vale salientar que, devido ao acompanhamento longitudinal, essa amostra sofreu anualmente variações estatísticamente pouco significativas e por isso não documentadas.

4.2 Instrumentos

Os intrumentos utilizados foram: a observação direta do professor durante a realização das tarefas propostas no TP por meio de atendimento individualizado, a comunicação diária entre professor e aluno por meio de registros escritos e as autoavaliações trimestrais.

4.3 Procedimento

Essas ações definem as metas a serem alcançadas conjuntamente pelo aluno e pelo professor com este aluno. Promove indagações, investigações e reposicionamentos visando à construção de um percurso criativo e criador de soluções autorais. Tal pesquisa e sua condução se traduzem em motivação, envolvimento e perseverança frente à busca de novos saberes.

5. Descrição da experiência educacional

O TRABALHO PESSOAL é introduzido na rotina dos alunos a partir do 3º ano do Ensino Fundamental 1 (EF1).

Semanalmente, atividades das diferentes áreas de ensino da polivalência – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, são destacadas para que os alunos exercitem seus conhecimentos nos temas e assuntos propostos em classe.

No 3º ano, os alunos primeiramente são apresentados aos diferentes procedimentos que sustentam esse fazer. Entram em contato com a organização das apostilas das áreas (blocos) e aprendem a localizar as atividades reconhecendo-as por códigos e utilizando o índice. O contrato didático prevê o clima de trabalho, que deve ser tranquilo, o mais silencioso possível, colaborador para o processo de pensamento e resolução das tarefas. Inclui também uma organização diferente da habitual, onde os alunos se inscrevem para atendimento colocando seus nomes numa lista numerada na lousa – em geral dez nomes abrem essa lista e, tão logo o aluno é atendido por um dos dois professores da classe, apaga seu nome abrindo vaga para outro colega.

O tempo de trabalho previsto, inicialmente não ultrapassa quarenta minutos e a quantidade de atividades proposta é de três tarefas. Aos poucos, em geral no final do primeiro trimestre do 3º ano, esse tempo se dilata para uma hora e assim se mantém até o final do EF1. As tarefas também são mais numerosas, chegando a cinco por semana.

Destacadas as atividades, cada aluno terá o prazo da semana – cinco dias - para elaborá-las. Contará com o atendimento dos professores para esclarecer dúvidas ou confirmar escolhas.

Cada aluno decide por qual atividade deseja iniciar seu trabalho. As considerações sobre essa escolha são compartilhadas com os professores – "inicio pela que considero mais fácil", "inicio pela atividade da área que gosto mais", "inicio pela atividade que acho mais longa ou demorada", "inicio pela atividade da área que tenho mais dificuldade" - são algumas das considerações feitas pelos alunos, que dessa forma, paulatinamente vão elaborando maior clareza do seu processo de aprendizagem, de suas facilidades, de suas dificuldades e de suas escolhas.

Diariamente os professores recolhem as atividades realizadas pelos alunos de modo a refletir sobre elas: fazem apontamentos, sugerem revisões e novos encaminhamentos numa folha a parte, denominada "ficha de registro".

No dia seguinte os alunos recebem suas atividades mais os apontamentos feitos nessa ficha, de modo que iniciem seu trabalho revisando a(s) atividade(s) realizada(s) no dia anterior. O atendimento individual é iniciado após dez minutos da entrega das tarefas e da ficha de registro, para que o aluno tenha tempo de ler o que lhe foi escrito pelo professor, veja o que precisa ser corrigido, recorrigido ou

arquivado. Eventualmente, o professor escreve na ficha de registro "fale comigo", indicando assim ao aluno que ele deve iniciar seu trabalho naquele dia colocando seu nome no quadro de atendimento.

Assim, ao longo da semana a comunicação entre professor e aluno se estreita, tanto através dos atendimentos individuais quanto pelo preenchimento da ficha de registro. Cada professor elege com seu grupo alguns códigos para correções e também uma sequência de cores para marcar quantas vezes a mesma atividade precisou ser revisada pelo aluno.

A partir do 5º ano, o alunos podem ser convidados a buscar informações ou respostas às suas dúvidas em outras fontes. Dessa forma, antes de buscar atendimento individual, por vezes o aluno é orientado na ficha de registro a recorrer a algum material específico, por exemplo: o dicionário, o atlas geográfico, as pastas das áreas (onde arquivam todos os materiais que produzem em sala de aula, separados por área do conhecimento). Isso promove maior autonomia do aluno na busca de novas soluções aos desafios propostos.

A antecipação de dúvidas e o reconhecimento do caminho que percorre para aprender sobre um tema ou conteúdo vai se tornando cada vez mais objeto de trabalho do professor com seus alunos. Identificar os recursos que utiliza para chegar às soluções, o tempo maior ou menor que precisa dedicar a um estudo, ou mesmo de que outros materiais pode lançar mão para avançar no seu conhecimento são bases importantes para essa conscientização e assim para a construção da metacognição.

Aos alunos que percorrem esse processo com maior desenvoltura e agilidade são oferecidos novos desafios, sob a forma de atividades específicas ou de situações de pesquisa e construção individual.

Aos alunos que apresentam maior dificuldade para conseguir viabilizar seu trabalho pedagógico são oferecidas situações de aprendizagem que contemplem suas demandas, ora mais atendimento individual, ora a retomada de assuntos anteriores que possam gerar ancoragem para suas dúvidas, ora a organização mais cuidadosa do gerenciamento do tempo e das atividades estando ainda mais apoiados pelos professores. A alteração, flexibilização ou adaptação de tarefas também se coloca como possível para alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

No EF1 – 3º ao 5º ano, o TP aparece como um momento rico de exercitação de saberes que se iniciam nas aulas coletivas. É um momento onde o aluno está frente à tarefa, mediado pelo professor e construindo novos andaimes no processo de aprender. A partir do 5º ano, com a proposta de organização semanal da lição de casa, antes diária, o aluno pode também solucionar dúvidas sobre tais tarefas inscrevendo-se no atendimento do TP.

No Ensino Fundamental 2 (EF2) – 6º ao 9º ano, o TP se coloca também como um momento preparatório para as aulas coletivas, onde o aluno entra em contato com novos temas e assuntos, pesquisando-os, buscando relacioná-los com saberes anteriores e assim se preparando para a discussão coletiva que acontecerá posteriormente sobre tais assuntos. No 8º e 9º anos, quando as aulas passam a ser ministradas por professores especialistas, a antecipação e o planejamento do

aluno tornam-se ainda mais importantes para que possa sanar suas dúvidas ou buscar novos recursos tendo atendimento com o professor da área que necessita.

Em ambas as situações a construção desse caminho é feita pelo gerenciamento do aluno no que diz respeito à escolha, ao tempo e à necessidade de investimento – concentração, pesquisa e dedicação, a cada atividade.

Faz-se também fundamental um professor que crie, de um lado um vínculo sensível com seu aluno e, de outro, que ofereça clara referência dos contornos coletivos dessa situação.

O Trabalho Pessoal é uma forma de organização da situação de aprendizagem que permite **ao aluno**:

- Organizar-se com independência para o trabalho
- Conhecer seu ritmo e dosar o tempo que destinada à realização das atividades propostas
- Respeitar o clima de trabalho do grupo – individual e silencioso
- Responsabilizar-se por suas atividades no que diz respeito à realização e à qualidade
- Enfrentar positivamente a busca de soluções aos desafios com os quais se depara
- Trabalhar com independência, reconhecendo a necessidade de busca em seus próprios materiais ou no atendimento direto do professor
- Valorizar a busca de ajuda ao professor quando não soluciona sozinho uma questão
- Durante o atendimento feito pelo professor, a partir de uma dúvida já formulada ou ao conseguir formulá-la, alavancar seu fazer e aprofundar seu conhecimento
- Identificar competências e recursos que disponibiliza para aprender
- Identificar fragilidades e novos recursos a desenvolver
- Progressivamente, identificar o caminho que percorre para aprender (como pensa)
- Avaliar seu próprio processo de aprendizagem a partir dos feedbacks do professor, dos exercícios de correção e de propostas de autoavaliação
- Identificar interesses específicos que deseja aprofundar ou ampliar
- Investir mais na pesquisa de seus interesses
- Perceber na aprendizagem uma motivação intrínseca e seu valor na formação de um sujeito autônomo e participativo.

O TP permite **ao professor**:

- Criar condições para o contrato de trabalho:
  — criar, orientar e gerir o trabalho semanal e suas expectativas individuais
  — acordar regras de funcionamento da classe

- Permanecer em seu lugar, com o olhar para o grupo, mantendo o clima de silêncio e de trabalho, sempre dirigindo-se aos alunos em tom de voz muito baixo
- Atender individualmente as dúvidas trazidas pelos alunos, conduzindo-os na descoberta
- Solicitar atendimentos a alunos que identifica precisarem de atenção individualizada
- Permanecer atendo ao desenvolvimento de cada aluno nas conclusões das propostas de TP, orientando-os rumo a uma organização mais eficiente
- Retomar coletivamente os acordos feitos avaliando o sucesso ou não no cumprimento destes
- Avaliar com o grupo, semanalmente ou mais vezes, o andamento do TP como processo de aprendizagem do grupo
- Estabelecer metas a serem conquistadas por cada aluno
- Compreender a busca desenhada por cada aluno, seu raciocínio, suas hipóteses, suas competências e suas fragilidades
- Favorecer ao aluno a compreensão do seu processo de aprendizagem – ritmo, facilidades, dificuldades, recursos disponibilizados, desafios e superações
- Atuar diretamente sobre cada um desses aspectos buscando estimular e amparar o processo de aprendizagem de cada aluno

É uma metodologia que conecta o aluno com sua aprendizagem e o orienta rumo à motivação de saber mais e melhor.

É uma metodologia que permite ao professor acompanhar esse processo par e passo, auxiliando o aluno a dar sentido e significado à sua aprendizagem.

6. Resultados

6.1 O significado do TP pelos alunos

Os resultados dessa proposta metodológica são visualizados pelo acompanhamento direto do processo de aprendizagem dos alunos, conduzido pelos professores, ano a ano, e também através das autoavaliações realizadas pelos alunos ao longo de todo o ciclo do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

As autoavaliações acontecem com regularidade trimestral e abordam questões sobre a aprendizagem desses alunos no que confere ao conhecimento específico nas áreas de estudo, ao desenvolvimento de postura de estudante - vinculação com a aprendizagem, desenvolvimento

de recursos (organização, concentração), à identificação de dúvidas e busca de soluções, e ao desenvolvimento de habilidades sociais – inter-relacionais e de trabalho em grupo.

A reflexão sobre essa prática, alicerçada nos 53 anos da Escola Vera Cruz, nos faz observar que as respostas dadas pelos alunos a esses instrumentos apontam para um processo de apropriação de seu caminho como aprendiz e de reconhecimento e valorização do TP para essa aquisição.

Essa reflexão é proposta, por escrito, aos alunos do 7º ano, com condições de formalizar e generalizar suas experiências após anos de vivência nessa atividade. Com ela podemos ter acesso à forma como conseguem definir o sentido do TP para o seu processo de aprendizagem. É uma construção conceitual na qual o aluno estabelece relações entre os diversos objetivos do TP.

Abaixo relaciono algumas das respostas obtidas junto aos alunos do 7º ano, em 2015, à pergunta: **"O que é o TP para você?"**

- "Uma atividade para a gente fazer uma ficha sozinho e fazer na escola."
- "É um momento onde fazemos ficha com atenção e silêncio."
- "É um momento que você precisa ter para aprender, gostando ou não."
- "É um trabalho que você tem que administrar ao longo da semana e se esforçar."
- "É um tempo precioso, onde posso aprender fazendo várias fichas, ele reflete em meu boletim, então é melhor aproveitar."
- "É um período de tempo onde você trabalha sozinho, fazendo fichas sobre as matérias principais do ano, se tornando um meio de estudo."
- "É um horário em que você conversa com o seu aprendizado, além de você ter como se avaliar em cada assunto e a professor ver se você está entendendo ou não o assunto estudado."
- "É um trabalho que desenvolve a responsabilidade e organização. Muitas vezes desenvolve raiva também, como efeito colateral."
- "É aquele tempo de se acalmar e tentar adiantar o máximo possível de fichas e tirar as dúvidas e, se já tiver terminado, é hora de ficar quieto e ler um livro."
- "É um momento em que revisamos, estudamos e aprendemos individualmente, mas temos a liberdade de tirar nossas dúvidas."
- "Um momento de estudo onde você aprende coisas, tira dúvidas e percebe todas as suas dificuldades e facilidades no dia a dia. Com o TP nós podemos ver se evoluímos em tal material ou se precisamos de ajuda."
- "É uma oportunidade de testar, desenvolver e aperfeiçoar meus conhecimentos, além de uma oportunidade de conhecer a si próprio, seus limites e características, a maneira como você encara problemas e desafios."

No decorrer do 8º e 9º anos esses conceitos evoluem, o que aparece no diálogo entre dois irmãos:

— "Terminei o TP", diz o aluno do 6º ano.

— "O TP nunca acaba", completa o mais velho, aluno do 9º ano.

Assim, se materializa a ideia de que sempre pode-se aprofundar o que estamos aprendendo.

6.2 O significado do TP por ex-alunos

Periodicamente a escola propõe um momento de reunião e contato com seus ex-alunos de modo a continuar acompanhando seus percursos pessoais e profissionais.

Por ocasião da comemoração de seus cinquenta anos de existência, a Escola Vera Cruz recolheu depoimentos escritos de uma parcela significativa de ex-alunos e os editou, sob a forma de coletânea, numa publicação intitulada "Diálogos com o futuro"[5]. Nesses depoimentos, o TP foi mencionado como um diferencial no exercício profissional desses ex-alunos. Destaco abaixo algumas dessas considerações:

- "Acho que o Vera me constituiu como pessoa que precisa pensar a vida de forma mais integrada. Não o "ou", mas o "e". Não exato ou humano, mas exato e humano; não criativo ou estruturante, mas criativo e estruturante. Também responsável e comprometido - não só com a revisão das pastas do TP, mas ao lidar com as dualidades, refletir e fazer escolhas."

  (D. C. Lopez, administrador de empresas. Aluno da Ed. Infantil até o 9º ano do EF; 1980 - 1988)

- "O que aprendi aqui não foi apenas conteúdo; aprendi sobre ser capaz de analisá-lo, significá-lo e ressignificá-lo. Na construção da minha vida. No fortalecimento de minhas relações. No estudo multidisciplinar de meu objeto. Na minha relação com o mundo."

  (M. Brasiliano, fotógrafa. Aluna da Ed. Infantil até o 9º ano do EF; 1978 – 1988)

- "Fui aluna do Vera Cruz durante toda a minha vida, e só hoje me dou conta da qualidade de educação que tive. O famoso TP das primeiras série ou a disciplina "Projetos", no Ensino Médio, se revelaram fundamentais para que me tornasse uma profissional proativa, responsável e competente."

  (I. Robyn, historiadora e doutora em Literatura latino-americana pela Universidade de Austin, Texas, e professora visitante no Trinity College, em Hartfod, Connecticut. Aluno da Ed. Infantil até o 3º ano do Ensino Médio; 1984 - 1998)

5 MERCADANTE, Stella (2013). Diálogos com o futuro. Publicação interna da Escola Vera Cruz. São Paulo: Editora CASA Vera Cruz.

- "Sou advogado e posso perceber (eu e as pessoas que trabalham comigo) que a abordagem que faço das questões jurídicas tem muito a ver com os estudos do meio e com a boa postura crítica cultivada nos TPs. A solução nunca é algo pronto e acabado. É sempre algo a ser construído e, muitas vezes, construído de maneiras diferentes para situações iguais. Como? Sim, isso mesmo. O ímpeto é o de sempre buscar abordagens novas, mesmo para coisas que estavam aparentemente "resolvidas". Existe um verdadeiro incômodo com o fixo, o acabado, o pronto. É preciso estar sempre construindo, melhorando, aprofundando, renovando."

(M. B. Sanchez, advogado. Aluno da Ed. Infantil até o 9º ano; 1976 – 1987)

- "Lembro que o Vera me ensinou efetivamente a ir atrás de soluções, não da resposta fácil e rápida, mas raciocinar sobre possibilidades, alternativas e caminhos na busca de respostas. Duvidar das respostas prontas, questionar o que podia parecer óbvio era um exercício cotidiano. A construção da autonomia foi uma constante na minha passagem pela escola. O que é a vida, se não a eterna formulação de perguntas, busca de respostas e incessante procura pelo belo?"

(M. Barreto, economista, atualmente subprefeito da Sé, em São Paulo.
Aluno do Ensino Fundamental até o 9º ano; 1977 – 1982)

E mais recentemente, por ocasião da documentação desse trabalho, entrei em contato com um ex-aluno que se ofereceu a dar um depoimento mais extenso sobre a importância do TP na sua trajetória de estudante e atualmente no seu exercício profissional. Reproduzo-o:

"Recentemente, tendo me formado em 1995 no ensino fundamental, fui refletir sobre minhas bases de aprendizado e as relações delas com habilidades menos antigas. Mais especificamente sobre o TP e sua relação com habilidades profissionais que não associo diretamente com o ensino superior. O que hoje enxergo com mais clareza como sendo um momento facilitado voltado à organização pessoal e à reflexão sobre a ação, talvez não fosse tão aparente na ocasião, pelo menos não em sua totalidade.

Éramos levados por uma dinâmica inovadora, não só através da interação individual com o professor-facilitador mas também através do espaço - as salas, as pastas nas «casinhas», o silêncio, a antessala - e tempo configurados, em atividades semanais que começavam no início da semana e tinham prazos determinados.

A livre escolha do que fazer com aquele tempo, do assunto a ser trabalhado, se se formula uma dúvida para discutir com o professor, se investe em fazer um lição atrasada ou em adiantar alguma tarefa, também parecia um oásis dentro do horário obrigatório escolar - já que, desde que se respeitasse as regras, era também permitido "não fazer nada". As consequências disso, é claro, voltavam ao aluno,

positiva ou negativamente. Tudo isso me remete ao desenvolvimento do posicionamento dos alunos como indivíduos profissionais - anos antes deste momento aflorar.

A introspecção no meio do coletivo remete à reflexão pessoal - ponto crucial de qualquer ser humano, seja um profissional autônomo ou que faça parte de uma equipe. A livre escolha e a responsabilidade individualizada desenvolveram, pelo menos no que enxergo da minha experiência, pontos de contato importantes com a identificação de desafios e oportunidades, a análise de cenários, de responsabilidades, reflexão sobre a ação e suas consequências - o desafiador processo de tomada de decisão, habilidade demandada em escalas diferentes, mas que é destaque em todas as profissões.

A produtividade e capacidade de inovação enquanto indivíduo profissional são resultados de todo esse processo. Por isso, fica cada vez mais claro para mim a contribuição do TP em questões que hoje considero como habilidades diferenciadas no 'mundo dos adultos'".

(G. Ribenboin, Biólogo, trabalha com inovação para o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Aluno do 1º ano do EF ao 3º ano do EM; 1986 - 1998)

Tais observações também visam a corroborar a motivação proposta pelo TP, como metodologia ativa de ensino, para que os diferentes sujeitos implicados nessa ação se mobilizem e direcionem suas capacidades, ferramentas e disposição na busca pelo conhecimento significativo.

7. Conclusão

O TP tem como objetivo central criar uma condição de aprendizagem onde o aluno, no decorrer de um processo gradual, construa e desenvolva a percepção de si mesmo enquanto aprendiz, motivando-se a aprender mais e melhor.

Para tal, essa situação deve permitir que o aluno se organize no tempo, planeje sua produção, busque com o professor ou em seu material de referência as informações necessárias à execução de seu trabalho e entre em contato com suas possibilidades e dificuldades, conquistando pouco a pouco responsabilidade, seu próprio método de trabalho, autonomia e autoria.

Esse grande objetivo se realiza no dia a dia através de atividades pedagógicas que permitem ao aluno aplicar, rever, praticar, pesquisar e assim se apropriar dos assuntos tratados em sala de aula.

Depende de condições dadas pela elaboração de um material didático conceitualmente adequado e acessível ao fazer do aluno, do clima de trabalho em classe e fundamentalmente de um professor que mobilize o aluno através de um vínculo de confiança, de proximidade e de atenção à real necessidade que está sendo expressa no fazer de cada aluno. Essa qualidade de vínculo norteia a ação do professor no sentido de acolher e impulsionar o aluno em direção à busca de seus próprios

recursos. Por isso é fundamental que o professor sinta-se comprometido com essa prática. É essa ação comprometida e compreendida por cada um dos professores da equipe docente que levará os alunos a adquirirem experiências sistemáticas que, alinhavadas, darão sustentação à possibilidade futura e plena de autonomia e autoria na aprendizagem.

Depende também da ação de um aluno aprendiz - sujeito ativo, elaborador e reflexivo, que caminha desbravando possibilidades, superando obstáculos e dedicando-se com interesse e motivação à tarefa de aprender. Aluno que busca gerenciar seus tempos, seus fazeres, seus saberes e suas dúvidas. Aluno que enfrenta suas dificuldades e sabe buscar a ajuda necessária para aprender mais e melhor.

"Estar perdido é bom. Significa que há caminhos. O grave é quando deixa de haver caminhos." [6]

Referencias

Coll, Cesar e SOLÉ, Isabel (2001). Os professores e a concepção construtivista. O construtivismo em sala de aula. São Paulo: Editora Ática.

Couto, Mia (2012). As confissões da leoa. São Paulo: Companhia das Letras.

Fecarotta, Heitor e MERCADANTE, Stella (1995). Projeto Educacional da Escola Vera Cruz. Documento interno. São Paulo: Editora CASA Vera Cruz.

Jonnaert, Philippe (2002). Criar condições para aprender. Porto Alegre: ArtMed.

Mercadante, Stella (2013). Diálogos com o futuro. Publicação interna da Escola Vera Cruz. São Paulo: Editora CASA Vera Cruz.

6 COUTO, Mia (2012). As confissões da leoa. São Paulo: Companhia das Letras.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Metas académicas y rendimiento escolar en adolescentes en situación de riesgo

Daniel Rodríguez-Rodríguez1, Remedios Guzmán Rosquete [1]
Universidad de La Laguna[1] *(España)*
drodriguez@gruposhine.com, rguzman@ull.edu.es

Resumen

Marco conceptual: En España, con la reciente aprobación de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, se regulariza, por primera vez, la figura de la infancia en situación de riesgo a nivel estatal. Dentro de este marco, pocos estudios se han centrado en analizar las variables y factores que pueden incidir en el rendimiento académico de este alumnado. **Objetivos:** La finalidad del presente estudio es estudiar la relación existente entre las metas académicas y el rendimiento escolar en estos adolescentes en situación de riesgo. **Metodología:** La muestra estaba formada por 90 alumnos identificados en situación de riesgo por los Servicios Sociales de varios municipios de Tenerife, y escolarizados en los niveles de 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Los estudiantes fueron evaluados mediante el Cuestionario de Metas Académicas (Hayamizu y Weiner, 1991) y se utilizaron las calificaciones que obtuvieron en la última evaluación para determinar el rendimiento académico general. **Resultados:** Se presentan los resultados del perfil motivacional de estos estudiantes en función de su rendimiento académico que muestran que es posible establecer perfiles motivacionales estadísticamente diferentes en base al análisis de conglomerado realizado. **Conclusión:** En función del perfil motivacional al que pertenezca el alumno en situación de riesgo, existen diferencias significativas en cuanto a su rendimiento académico en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, no ocurriendo lo mismo con la asignatura de Matemáticas.

Palabras clave: rendimiento académico, infancia en situación de riesgo, motivación, metas.

Abstract

Framework conceptual: In Spain with the recent approval of Law 26/2015, of July 28, the system of childhood and adolescence protection amendment, for the first time, the figure of childhood at risk at Statewide is regularized. Within this framework, few studies have analyzed variables and factors that may affect the academic achievement of these students. **Goals:** The aim of this research is to study the relationship between academic goals and academic achievement

in these adolescents at risk. **Methodology:** The sample consisted of 90 students identified at risk by the Social Services of various municipalities of Tenerife, from 1st, 2nd, 3rd and 4th grade of Compulsory Secondary Education. Students were evaluated by the Achievement Goal Tendencies Questionnaire (Hayamizu & Weiner, 1991) and we use the scores that they got in the last assessment to determine general academic achievement. **Results:** Results show that is possible to found motivational profiles statistically different, based on the cluster analysis that we carry out. **Conclusions:** Depending on the motivational profile to which the student at risk belongs, there are significant differences in academic performance in the subject of Language and Literature, while in Mathematics there are no differences in academic performance based on the motivational profile.

Key words: academic achievement, childhood at risk, motivation, goals.

1. Introducción

la protección Infantil en España inició un cambio fundamental a partir del año 1987 con la entrada en vigor de la denominada Ley 21/87 que modificaba algunos artículos del Código Civil en materia de adopción. Con esta Ley se consigue la "desjudicialización" y la "descentralización" en el sistema de Protección Infantil. En España había, hasta la aparición de esta nueva Ley, un enfoque asistencialista centrado en las situaciones de desprotección que requerían la separación del niño de su familia. Dicha Ley, basada en la primacía del interés del menor, contempla "el mantenimiento del menor en el medio familiar de origen salvo que sea conveniente para su interés". Posteriormente, la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, desarrolla las medidas de protección y los cambios introducidos en la Ley 21/87 y refleja el nuevo enfoque sobre la estructura del derecho a la protección a la infancia que consiste fundamentalmente en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos.

Estas leyes transfieren a cada comunidad autónoma las competencias en materia de protección a la infancia, por ello, se han desarrollado diferentes leyes autonómicas de protección a la infancia. De forma general, son los Servicios Sociales de cada Comunidad Autónoma los que deben asumir todas las competencias de la protección infantil partiendo de unos principios de actuación establecidos en esta ley. La aplicación de estos principios requiere de una alta especialización de profesionales y de una gran variedad de recursos que puedan responder a las exigencias de esta nueva forma de proceder. Cada Comunidad Autónoma realizó revisiones e introdujo modificaciones que se han intentado generar tras la entrada en vigor de esta Ley (De Paul, 2009).

En Canarias, la Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores tiene como finalidad y objeto garantizar la atención integral a los menores respetando en todo momento sus Derechos reconocidos por la Constitución, los tratados y convenios ratificados por el Estado Español, especialmente la Convención de los Derechos del Niño y la Carta Europea de los Derechos del Niño. De esta forma, se atribuye a la Comunidad Autónoma de Canarias la función de planificación, coordinación e inspección de los servicios, centros y prestaciones para garantizar la atención integral a los menores en todo el ámbito de esta comunidad; además de la potestad legislativa y reglamentaria en materia de protección y reeducación de los menores. Según esta Ley, se atribuye a los cabildos insulares la prestación de servicios especializados en la prevención y a los municipios de Canarias las funciones de información, promoción, prevención, detección e integración socio-familiar de los menores.

Resulta especialmente interesante destacar que recientemente, en el año 2015, se aprobó en España la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, en la que se hace mención expresa a la infancia en situación de riesgo; mediante la reforma del artículo 17 se desarrolla de forma integral esta figura y su procedimiento, cuestiones ambas que no estaban reguladas a nivel estatal. Se considerará situación de riesgo aquella en la que, a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos, el menor se vea perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentarían su declaración de situación de desamparo y la asunción de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de la administración pública competente, para eliminar, reducir o compensar las dificultades o inadaptación que le afectan y evitar su desamparo y exclusión social, sin tener que ser separado de su entorno familiar. A tales efectos, se considerará indicador de riesgo, entre otros, el tener un hermano declarado en tal situación salvo que las circunstancias familiares hayan cambiado de forma evidente. La concurrencia de circunstancias o carencias materiales se considerará indicador de riesgo, pero nunca podrá desembocar en la separación del entorno familiar. En situación de riesgo de cualquier índole, la intervención de la administración pública competente deberá garantizar, en todo caso, los derechos del menor y se orientará a disminuir los indicadores de riesgo y dificultad que incidan en la situación personal, familiar y social en que se encuentra, y a promover medidas para su protección y preservación del entorno familiar. La intervención en la situación de riesgo corresponde a la administración pública competente conforme a lo dispuesto en la legislación estatal y autonómica aplicable, en coordinación con los centros escolares y servicios sociales y sanitarios y, en su caso, con las entidades colaboradoras del respectivo ámbito territorial o cualesquiera otras. La intervención adecuada para paliar e intervenir en las situaciones de riesgo en que pueden encontrarse los menores se torna de capital importancia para preservar su superior interés, evitando en muchos casos que la situación se agrave, lo cual puede desembocar en decisiones mucho más traumáticas y de mayor

coste individual, familiar y social, como la separación del menor de su familia. La regulación prevé que el proyecto de actuación pueda ser consensuado con los padres, respondiendo así al principio ya aludido de primar las soluciones consensuadas frente a las impuestas.

Así, se delimita la competencia para la apreciación de la situación de riesgo y se establece que su declaración deberá formalizarse mediante resolución administrativa, cuando tenga una importante entidad o gravedad, lo cual es aconsejable por razones de seguridad jurídica, a fin de garantizar a los padres la información de cómo deben actuar para evitar una ulterior declaración de desamparo. Por otra parte, se ha tenido en cuenta la necesaria flexibilidad que precisan los servicios sociales para desempeñar adecuadamente su cometido, evitando encorsetamientos formales que puedan condicionar negativamente su actuación. Con la regulación a nivel estatal de la figura de la infancia en situación de riesgo, se hace muy necesario el inicio de investigaciones educativas que ayuden a dar la mejor atención posible a estos menores, centrándonos nosotros en este caso en la influencia que pueden tener las metas académicas en el rendimiento académico de estos adolescentes.

La motivación es un constructo que sin duda es de gran relevancia para el aprendizaje académico. Una definición general de la motivación considera que es aquello que activa y orienta la conducta (Woolfolk y McCune, 1980), pero la activación de la conducta sin una meta determinada no es suficiente, por lo que hay que añadirle una meta determinada. Si a la activación de la conducta añadimos hacia un objetivo o una meta definida entonces se está dando una buena definición general de lo que es la motivación (Schunk, Pintrich y Meece, 2008). La motivación se explica basándose en las metas que persigue la persona, en cuanto que significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales a las que llamamos objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Valle, González, Barca y Núñez, 1997; Pintrich y Schunk, 2006).

En la formulación de las metas académicas tradicionalmente se ha diferenciado entre dos categorías principales, metas de aprendizaje y metas de rendimiento (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988). Pintrich (2000) diferencia entre orientación al dominio (de temas) y al rendimiento. Aunque los autores utilicen diferentes terminologías para nombrarlas, sí existe un claro consenso en contraponer las metas de aprendizaje y de comprensión frente a las metas de rendimiento o el yo.

Hayamizu y Weiner (1991) hicieron hincapié en que las metas de rendimiento a su vez se dividen en metas de refuerzo social y metas de logro. Las metas de refuerzo social se refieren a la tendencia de los estudiantes a aprender con el fin de obtener la aprobación y evitar el rechazo por parte de padres, profesores y compañeros, mientras que las metas de logro reflejan la tendencia a aprender con el fin de lograr buenas calificaciones académicas y avanzar en los estudios.

La gran mayoría de los trabajos realizados hasta las fechas sobre la relación de las metas con el rendimiento académico muestran que la orientación al aprendizaje es la más favorable. Los primeros metaanálisis sobre la relación entre motivación y rendimiento académico hechos a nivel internacional (Fraser et al., 1987; Walberg, 1981) arrojan una relación moderada, alrededor de .34.

A cada tipo de meta se le vincula un patrón determinado de comportamientos y de resultados académicos. Se supone que los estudiantes que adoptan metas de orientación general al aprendizaje trabajarán en profundidad la información que estudian buscando relacionarlas con datos, ideas o conceptos que ya conocen, elaborando nuevos argumentos y conclusiones personales, persistirán cuando se encuentres con dificultades intentado encontrar alguna forma nueva de abordarla y le dedicarán tiempo y esfuerzo a estudiar. Centran su atención más en la tarea que en algún tipo de recompensa externa. Dentro de esta orientación el alumno puede decantarse por una aproximación o por una evitación hacia el aprendizaje. En el caso de la aproximación, el objetivo fundamental del alumno es comprender, aprender, dominar la materia. En este enfoque se presenta un deseo de mejorar y aumentar el conocimiento y comprensión de la realidad a través del esfuerzo para conseguir el aprendizaje. En el caso de la evitación, el alumno trata de evitar la falta de comprensión. Evita aquellas cosas que puede hacer mal. Atribuye los resultados académicos al esfuerzo, suele mostrar un interés intermedio, pero utiliza estrategias de procesamiento superficiales y su fijación por no hacer mal las cosas hace que se vean afectados negativamente sus recursos cognitivos.

También los estudiantes que adoptan metas de orientación general al rendimiento pueden dedicarle tiempo y esfuerzo al estudio y, en muchos casos, consiguen aprobar con buenas notas sus exámenes a pesar de que no están tan preocupados por profundizar en las ideas y en la información que estudian ni por dedicar demasiado tiempo a elaborar razonamientos propios. A pesar de que estos dos tipos de razones o motivos para estudiar parecen dar lugar a unos resultados académicos similares, cuando los estudiantes más preocupados por el rendimiento se enfrentan a situaciones caracterizados por un énfasis excesivo en la capacidad y en el rendimiento, o por una insistencia en las comparaciones y en la competitividad, es más probable que se bloqueen debido a su excesiva preocupación por dar una imagen negativa. Estos estudiantes, al enfrentarse a tareas que identifican como amenazadoras, abandonan la actividad académica y pueden adoptar diferentes tipos de excusas, destinados a mantener niveles aceptables de bienestar personal en estos contextos potencialmente amenazantes. (Covington, 1984). Como ocurre con las metas anteriores, aquí puede distinguirse entre dos enfoques utilizados por el alumnado, aproximación o evitación hacia el rendimiento. Los alumnos que utilizan el enfoque de aproximación centran su atención en la capacidad y en el modo en que ésta puede evaluarse, por ejemplo, obteniendo mejores notas que los compañeros u obteniendo reconocimiento público. Estos alumnos están centrados en obtener juicios favorables de otras personas sobre su

capacidad. Suelen ser alumnos muy competitivos, orientados al yo, que tienden a querer ser los mejores de la clase. En cambio, los alumnos que utilizan el enfoque de evitación tratan de huir de la inferioridad, el fracaso y cualquier tipo de juicio negativo. Pueden rechazar el realizar las tareas o las evaluaciones para no verse comparados en cuanto a su rendimiento con el resto, o para no tener que afrontar el fracaso en caso de obtener malas notas en materias en las que hayan tratado de obtener buenos resultados. Un factor que determina en gran medida la orientación general del alumnado es la forma en que se evalúa su aptitud y los contenidos que aprenden. El excesivo énfasis en la corrección de los resultados, la ausencia de errores y el criterio normativo tiende a predisponer a que los alumnos desarrollen una orientación al rendimiento, que además contribuye a que se favorezca la comparación social, por el hecho de anunciarse públicamente las notas de los exámenes o finales, lo que hace que el alumno quiera desarrollar estrategias de aprendizaje superficiales. También son importantes la relevancia que otorga el profesor al proceso de evaluación o la utilización de incentivos al rendimiento (recompensas por aprobados, becas por notas altas, etc.), contribuyendo estas medidas a que se desarrolle una orientación general de metas hacia el rendimiento.

Convencionalmente las teorías sobre las metas académicas planteadas han considerado que los diferentes tipos de metas son excluyentes. Sin embargo, es posible que muchos estudiantes adopten, no una meta de manera exclusiva, sino que sostengan múltiples razones para comprometerse con el aprendizaje. De este modo, en situaciones en las que la actividad de aprendizaje es poco interesante, otras razones distintas al interés intrínseco por la tarea podrían ser útiles para motivar la actuación. En estos casos, la posibilidad de optar por diferentes metas puede suponer un poderoso incentivo para promover y sostener un compromiso académico concreto, además de suponer un enfoque más adaptativo por parte del alumnado. Esta es la visión que está adoptando la perspectiva de múltiples objetivos (Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla, 2011; Linnenbrink, 2005), y según las últimas investigaciones (Berger, 2012; Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle, Núñez, Delgado y Torregrosa, 2015) es esta combinación de objetivos la opción que proporciona mayores beneficios académicos. Algunos autores tienen en cuenta la posibilidad de que los estudiantes puedan estar orientados, al mismo tiempo, hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento. En investigaciones realizadas bajo esta perspectiva se ha encontrado que aquellos estudiantes que presentaban altos niveles de metas de aprendizaje y de rendimiento tenían mayores niveles de autoeficacia que aquellos que tenían altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento (Meece y Holt ,1993; Pintrich y Garcia, 1991). En cuanto a los tipos de metas que establecen los estudiantes según el curso de Educación Secundaria en el que se encuentren, Fuentes (2009) encontró que la implicación en el estudio por razones de interés es mayor en el primer ciclo que en el segundo. Además, los alumnos de segundo ciclo estudian más por lo que les gusta o interesan, sin

puntuar alto en metas de valoración social. Otro estudio realizado por Broc (2012) utilizando como muestra estudiantes de bachillerato, encontró resultados interesantes en la relación de las metas de aprendizaje y el rendimiento académico, al hallar que las mujeres tienen una motivación de logro significativamente superior que la de los hombres, mostrando una mayor voluntad para estudiar. También se dieron resultados en relación a si el alumnado ha repetido o no, dándose diferencias significativas en que la motivación del alumnado repetidor es peor que la del no repetidor.

2. Método

2.1 Participantes

La muestra de participantes para este estudio fue de 90 adolescentes (41 chicos y 49 chicas), pertenecientes a 7 municipios de la isla de Tenerife, identificados en situación de riesgo por los Servicios Sociales de sus respectivos municipios. La distribución muestral por cursos es de 24 alumnos de 1º de E.S.O., 31 alumnos de 2º de E.S.O., 23 alumnos de 3º de E.S.O. y 12 alumnos de 4º de E.S.O.

2.2 Instrumentos

Para evaluación de las metas de estudio que persigue el alumnado contamos con el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) y traducida al español por Núñez y González-Pienda (1994). Este cuestionario consta de 20 ítems categorizados con una escala que se puntúa de 1 a 5, siendo 1 “nunca”, 2 “raramente”, 3 “algunas veces”, 4 “frecuentemente” y 5 “siempre”. Tomando como base la teoría de Dweck (1986) de la existencia de dos tipos de metas, una de rendimiento y una de aprendizaje, Hayamizu y Weiner, (1991) desarrollaron un cuestionario para la evaluación de los dos tipos de metas identificadas. Utilizando el análisis factorial, estos autores han obtenido tres tendencias motivacionales. Una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento. Es decir, las metas de rendimiento que Dweck suponía que eran algo unitario, estos autores encontraron que no era así. De esta forma, una de las metas de rendimiento sería la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres, mientras que la segunda sería la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios. Los coeficientes de fiabilidad de la escala obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) pueden considerarse bastante altos: metas de aprendizaje (.89), metas de refuerzo social (.78), y metas de logro (.71). De la misma forma, en un

estudio llevado a cabo por Núñez y González-Pienda (1994) con alumnado de 10 a 14 años, se han encontrado coeficientes de fiabilidad muy similares. Así, la fiabilidad total de la fue de .88, la de la subescala de metas de aprendizaje fue de .86, la de metas de refuerzo social de .87, y la de metas de logro de .82.

Para la medida del rendimiento académico utilizamos las calificaciones académicas (de 0 a 10 puntos) obtenidas al final de curso académico 2015/2016 por el alumnado en las asignaturas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

2.3 Procedimiento

Para la administración de los cuestionarios a la muestra seleccionada se contactó con los Servicios Municipales de 7 municipios de la isla de Tenerife, ya que corresponde a ellos la identificación de los menores en situación de riesgo. Una vez contado con su apoyo, se pidió por escrito el consentimiento informado a los padres, madres y/o tutores legales. Los cuestionarios fueron administrados a cada sujeto en un único momento temporal, por parte de los evaluadores y en presencia de los técnicos municipales. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de la sinceridad de las respuestas, su confidencialidad y en que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban.

3. Resultados

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 21.

Para nuestro objetivo de identificar los perfiles motivacionales del alumnado y su relación con el rendimiento académico realizamos en un primer paso un análisis de clúster, con el objetivo de saber si los alumnos se agrupaban en conglomerados según sus metas académicas. Para ello optamos por un análisis de conglomerados de K-medias. Una vez establecidos los grupos, realizamos un análisis de la varianza de un factor y una comparación múltiple a posteri de Tukey para el rendimiento académico en Matemáticas y en Lengua Castellana y Literatura, para corroborar la existencia de diferencias entre los grupos generados por el análisis de clúster.

Tabla 1: Casos en cada conglomerado.

Conglomerados	n en cada conglomerado
1	39
2	14
3	37
Válidos	90

Tabla 2: Medias de los conglomerados.

	Conglomerado 1	Conglomerado 2	Conglomerado 3
Metas de aprendizaje	3.55	1.69	3.10
Metas de valoración social	2.03	1.81	3.61
Metas de logro	4.45	2.37	4.5

Tras comprobar que se daban diferencias estadísticamente significativas p<.001en los tres tipos de metas académicas entre los tres conglomerados, se llevaron a cabo los análisis necesarios para ver si existían diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico en Matemáticas y en Lengua y Literatura entre los tres conglomerados.

Tabla 3: Notas académicas en cada conglomerado.

Asignatura	Conglomerado	Calificación
Lengua y Literatura	Conglomerado 1	5.36
	Conglomerado 2	3.33
	Conglomerado 3	4.77
Matemáticas	Conglomerado 1	5.56
	Conglomerado 2	4.5
	Conglomerado 3	5.06

Tabla 4: Pruebas de los efectos inter-sujetos.

	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Lengua y Literatura	33.38	2	16.69	9.53	.000	.227
Matemáticas	9.49	2	4.74	1.18	.313	.03

En función de los resultados anteriores vemos con los conglomerados formados a partir de las metas académicas del alumnado existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Lengua y Literatura, pero no para Matemáticas. Para comprobar entre qué conglomerados se daban las diferencias académicas en Lengua y Literatura recurrimos a la comparación par a par de la Prueba de Tukey.

Tabla 5: Comparaciones múltiples de Tukey.

Conglomerados		Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1	2	2.02	.001
	3	.58	.234
2	1	-2.02	.001
	3	-1.44	.006
3	1	-.58	.234
	2	1.44	.006

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación nos muestran que no existe un único perfil motivacional en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria declarado en situación de riesgo, sino que existen tres perfiles motivacionales. Un primer perfil se caracteriza por tener metas de aprendizaje altas, metas de logro muy altas y metas de valoración social bajas. Un segundo perfil se caracteriza por tener metas de aprendizaje y de logro muy bajas y metas de valoración social bajas. Por último, el tercer perfil se caracteriza por tener metas de aprendizaje altas, metas de logro muy altas y metas de valoración social altas.

Hemos comprobado que en función de las metas académicas que tienen estos estudiantes se pueden dar diferencias estadísticamente significativas en cuanto a su rendimiento escolar en el área de Lengua y Literatura, pero no para el área de Matemáticas. Se hace por tanto necesario estudiar qué otras variables psicosociales pueden estar influyendo en el rendimiento académico de este tipo de alumnado y en cada una de las asignaturas de estudio, ya que vemos que en este caso concreto no influye por igual la misma variable analizada. También resulta necesario realizar comparaciones con estudiantes que no hayan sido declarados en situación de riesgo, con el fin de corroborar si existen diferencias entre ambos grupos o la influencia de variables psicosociales se da por igual.

NOTAS:

La realización de esta investigación y su presentación oral en el II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos ha sido posible gracias a la financiación concedida a la Universidad de La Laguna por la Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento, cofinanciada en un 85% por el Fondo Social Europeo.

Referencias

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J.L. y Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. Revista de Educación, 354, 341-368.

Broc, M.A. (2012). Influencia relativa de variables metacognitivas y volitivas en el rendimiento académico de estudiantes de Bachillerato (LOE). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23*(3), 63-80.

Covington, M.V. (1984). The self-work theory of achievement motivation: Findings and implications. The Elementary School Journal, 18, 39-61.

De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. Papeles del psicólogo, 30(1), 4-14.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.

Dweck, C.S. y Legget, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95(2), 256-273.

Fraser, B.J. (1987). Identifying the salients facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyes. International Journal of Educational Research, 11(2), 187-212.

Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* A Coruña: Universidad de A Coruña.

Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck' model of achievement goals as related to perceptions of ability. Journal of Experimental Education, 59, 226-234.

Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., García-Fernández, J.M., Valle, A., Núñez, J.C., Delgado, B. y Torregrosa, M.S. (2015). Motivational profiles Spanish students of Compulsory Secondary Education: Differential analysis of academic self-attributions. Anales de Psicología 31(2), 579-588.

Linnernbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. Journal of Educational Psychology, 76, 3-32.

Meece, J. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of student's achievement goals. Journal of Educational Psychology, 85, 582-590.

Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento escolar*. Oviedo: Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo.

Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M-Maher y P. Pintrich (ed.): Advances in motivation and achievement (7). Greenwich, CT.: JAI Press.

Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology, 92, 544-555.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. y Meece, J.L. (2008). Motivation in education. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merril Prentice Hall.

Walberg, H. (1981). A psychological theory of educational productivity. En F.H. Farley y N. Gordon (eds.), Psychology and Education: The state of the union (pp. 81-108). Berkeley, CA: McCutchan.

Woolfolk, A.E. y McCune, L. (1980). Educational Psychology for Teachers. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Insucesso Escolar: Contributos da psicologia para uma região de elevada vulnerabilidade

Marta Tavares[1], Suzana Nunes Caldeira[2], Osvaldo Silva[2]

[1] *GaPEOS, Universidade dos Açores (Portugal)*

[2] *CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc, Universidade dos Açores (Portugal)*

martinhajt@gmail.com, suzana.n.caldeira@uac.pt, osvaldo.dl.silva@uac.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O arquipélago dos Açores é apontado como a região de Portugal com a taxa de insucesso escolar mais elevada, dificultando o cumprimento das metas preconizadas na estratégia 2020 para a educação. Por sua vez, o envolvimento escolar é considerado um fator influente dos resultados dos alunos e protetor de situações de disrupção e abandono. Conjugando estas duas condições, neste estudo caracterizam-se alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário de São Miguel – Açores em termos de variáveis familiares, escolares e psicológicas, com enfoque no envolvimento escolar e na condição de repetência. Situando-nos na ótica da psicologia, pretende-se perceber que meios podem ser colocados ao dispor das escolas e do sistema de educativo para minimizar este flagelo regional. **Objetivo:** Caracterizar a situação face à escola de alunos do 3.º ciclo e ensino secundário, com vista a descortinar variáveis, designadamente psicológicas, que possam estar a dificultar o sucesso escolar. **Metodologia:** 455 alunos de 15 turmas dos 8.º e 10.º anos de seis escolas do ensino básico e secundário de cinco concelhos da ilha de São Miguel, ilha que reúne mais de metade da população dos Açores. **Resultados:** Encontraram-se resultados com diferenças estatísticas entre alunos com reprovação e sem reprovação nas seguintes variáveis psicológicas: assertividade e envolvimento escolar. Resultados em outras variáveis, como a inteligência emocional ou a ansiedade, não foram tão discriminativos. **Conclusão:** Parece ser importante apostar na criação de condições favorecedoras de atributos proacadémicos, como a capacidade de iniciar, manter e terminar interações sociais; recusar pedidos; fazer pedidos ou solicitar favores; e expressar sentimentos negativos e positivos, assim como na criação de vínculos à escola, para além do investimento no currículo académico. Tratando-se de variáveis de enfoque psicológico, a ação dos SPOs poderá favorecer mudanças num sentido positivo. Eventualmente, importa repensar o papel a desempenhar por estes serviços num sistema ecológico de minimização de vulnerabilidades.

Palavras-chave: assertividade, envolvimento escolar, adesão à escola, sucesso escolar, alunos.

Abstract

Conceptual framework: The Azores archipelago is identified as the region of Portugal with the highest school failure rate, hindering the fulfillment of the goals set in 2020 for education. In turn, school engagement is considered an influential factor in student outcomes and protective situations of disruption and abandonment. Combining these two conditions, this study characterized students of the 3rd cycle and secondary education of São Miguel - Azores in terms of family variables, school and psychological, focusing on school engagement and repetition condition. Situating in the perspective of psychology, we intend to realize that means may be made available to schools and the education system to minimize this regional scourge.

Objectives: Characterize the situation face to school students of the 3rd cycle and secondary education, with the aim of uncover variables, including psychological, that may be make it difficult academic success. **Methodology:** 455 students from 15 classes of 8 and 10 years of six schools of basic and secondary education five municipalities of the island of Sao Miguel Island that has more than half the population of the Azores. **Results:** Are results with statistical differences between students with and without reproach the following psychological variables: assertiveness school engagement. Results in other variables such as anxiety or emotional intelligence, were not as discriminative. **Conclusion:** It seems to be important to invest in creating conditions that favor academic pro attributes such as the ability to initiate, maintain and end social interactions; refusing requests; make requests or ask favors; and express positive and negative feelings, as well as the creation of links to school, in addition to investment in the academic curriculum. With regard to psychological focus variables, the action of SPOs may favor changes in a positive direction. Eventually, it should reconsider the role of these services in an ecological system to minimize vulnerabilities.

Keywords: assertiveness, school engagement, membership of the school, academic success, students.

1. Introdução

Atualmente, em Portugal, o insucesso escolar trata-se de uma das principais problemáticas relacionadas com o sistema educativo, sendo desenvolvidos no seio escolar, diversos esforços de forma a colmatá-lo (Barroso, 2010). É preconizado como um fenómeno complexo de natureza multifacetada (Silva & Duarte, 2012), traduzido por meio das reprovações escolares, desmotivação, falta de adaptação, absentismo e abandono escolar (Rosa, 2013). O insucesso acarreta dificuldades nos relacionamentos interpessoais, tendo repercussões para o desenvolvimento dos jovens, constituindo uma condição de vulnerabilidade para estes (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2010).

Os censos de 2011 identificaram o arquipélago dos Açores como uma das regiões do país com níveis de insucesso escolar mais elevado, complicando o alcance das metas definidas pela estratégia 2020 para a educação (Conselho Nacional da Educação, 2014). Dados referentes ao ano letivo 2012/2013, produzidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014), indicam que a taxa de insucesso no 3.º ciclo do ensino básico se situa nos 37.28%, enquanto no ensino secundário a taxa de insucesso ronda os 47.46%. Estes últimos valores são complementados pelos dados da Direção Regional da Educação (2015), que indicam que no final do ano letivo de 2010/2011 apenas 23% dos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos concluíram o 6º ano de escolaridade. Face a estes números, verifica-se a gravidade do "flagelo do insucesso escolar" (Direção Regional da Educação, 2015, p. 7) e a pertinência da exploração de aspetos associados a esta problemática, com vista à sua minimização.

A partir da literatura atenta-se a existência de algumas variáveis psicológicas que beneficiam o sucesso escolar, nomeadamente, a assertividade, o envolvimento escolar e a inteligência emocional. Em contrapartida, a ansiedade é considerada como uma variável dificultadora do sucesso. Seguidamente, procede-se a uma exploração, necessariamente breve, da relação destas mesmas variáveis com a condição de sucesso.

Colocando o enfoque na assertividade, alguns autores (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006) afirmam tratar-se de uma variável protetora do insucesso, com especial importância no contexto escolar. A promoção da assertividade contribui para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e benefícios ao nível das reprovações, absentismo escolar, abandono escolar e problemas de comportamento (Remédios, 2010). Vagos (2010) afirma mesmo que jovens assertivos têm maior capacidade para atingir sucesso académico, sendo as reprovações no percurso escolar destes alunos diminutas ou inexistentes. Destaca-se ainda que estudantes assertivos apresentam maior autoestima e autoeficácia, contribuindo estas para o sucesso escolar (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006). Por outro lado, baixos níveis de assertividade podem manifestar-se em fraco rendimento escolar (Monteiro, 2011).

O envolvimento escolar é considerado como preditor e protetor do sucesso escolar (Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010), contribuindo para um maior empenho, dedicação e comprometimento dos alunos face às atividades escolares, surtindo efeitos positivos nas aprendizagens escolares (Markwell, 2007). Nobre e Janeiro (2010) desenvolveram uma investigação onde averiguaram que alunos com um maior envolvimento escolar apresentavam melhores desempenhos e resultados académicos, comparativamente aos alunos com um menor envolvimento. Estes mesmos autores concluíram ainda que alunos mais envolvidos no contexto escolar se encontram "mais motivados, influenciando de forma positiva o seu desempenho académico" (Nobre & Janeiro, 2010, p. 3027). Ainda, num estudo de Henry, Knight e Thornberry (2011), foi verificado que estudantes pouco envolvidos estão mais

propensos em abandonar a escola. Além do mais, níveis baixos de envolvimento foram associados diretamente a problemas de comportamento dentro ou fora da escola, levando os autores a concluir que "a falta de envolvimento precoce afeta os problemas comportamentais dos jovens adultos através do elevado abandono escolar" (Henry, Knight & Thornberry, 2011, s/p).

A inteligência emocional favorece o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, fulcrais para a aprendizagem e adaptação escolar (Rebelo, 2012). Martin e Boeck (1999) defendem que o sucesso escolar, para além de outras variáveis, também depende da inteligência emocional de cada aluno, referindo que dada a crescente complexidade do sistema educativo e da sociedade em geral torna-se pertinente o seu desenvolvimento. A investigação tem demonstrado a existência de relações positivas entre o sucesso escolar e a inteligência emocional, sendo esta última também associada ao não abandono da escola (Silva & Duarte, 2012). Estudos de Rego e Fernandes (2005) referem que alunos emocionalmente mais inteligentes têm maior capacidade de adaptação às exigências do contexto, estabelecendo mais facilmente relações interpessoais que ajudarão a lidar com o *stress*, verificando-se o oposto em alunos com baixos níveis de inteligência emocional.

A ansiedade é uma variável constante no quotidiano dos alunos, devido às pressões, exigências e adaptações requeridas pelo contexto escolar, interferindo negativamente no sucesso escolar, podendo até mesmo culminar no abandono escolar dos estudantes (Janeiro, 2013; Magalhães, 2007). Bzuneck e Silva (1989) referem que os jovens com maior predisposição para a ansiedade, tendem a revelar um baixo desempenho escolar. Já os autores Magalhães (2007) e Veiga (1995) referem que a situação de reprovação e os insucessos repetidos poderão suscitar sentimentos de frustração e de desvalorização, incrementando os níveis de ansiedade. Num estudo desenvolvido por Cassady e Johnson (2002) foram encontradas associações negativas entre a ansiedade e o desempenho académico, sendo que os estudantes mais ansiosos apresentavam mais dificuldades na execução das tarefas de índole escolar, nomeadamente, realização de testes de avaliação e apresentação de trabalhos escolares, mas também ao nível da interação com colegas e professores.

Face ao exposto verifica-se que a assertividade, o envolvimento escolar, a inteligência emocional e a ansiedade são variáveis influentes no sucesso escolar. Dada a atual situação da educação escolar nos Açores, foi desenvolvido, pelo Governo Regional dos Açores, um plano integrado de promoção do sucesso escolar, designado ProSucesso, visando aumentar o sucesso escolar e diminuir a taxa de abandono precoce da educação (Direção Regional da Educação, 2015). No ProSucesso está aberta a possibilidade de implementação de projetos-piloto, os quais podem contar com a colaboração de organizações ou instituições. Neste contexto, procura-se perceber de que forma as variáveis descritas, anteriormente, estão relacionadas com o sucesso escolar, na tentativa de elaborar possíveis projetos-piloto para o seu alcance.

2. Método

2.1 Objetivo

Contribuir para a caracterização da situação face à escola de alunos do 3.º ciclo e ensino secundário, com vista a descortinar variáveis, designadamente psicológicas, que possam estar a dificultar o sucesso escolar.

2.2 Amostra

A amostra é constituída por 455 sujeitos de 15 turmas dos 8.º e 10.º anos de seis escolas do ensino básico e secundário de cinco concelhos da ilha de São Miguel, ilha que reúne mais de metade da população dos Açores. Do total de inquiridos 62.9% dos jovens frequentam o 8.º ano e 37.1% o 10.º ano, em que 55.6% são do sexo feminino e 44.4% do masculino. No respeitante às idades, os participantes situam-se entre os 13 e os 18 anos, sendo a média de 14.45 anos (DP=1.265). A maioria da amostra 83.8% "nunca" ou "raramente" falta às aulas, sendo que 25.9% já reprovou pelo menos uma vez.

2.3 Instrumentos

A recolha de dados foi efetuada a partir da utilização de cinco fontes: Questionário Sociodemográfico e Escolar; Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE); Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) de Veiga (2013); Questionário de Inteligência Emocional para Adolescentes (QIE-A) de Carvalho e Caldeira (2014); e Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21) de Ribeiro, Honrado e Leal (2004).

2.3.1 Questionário Sociodemográfico e Escolar

O Questionário Sociodemográfico e Escolar contém 24 questões, as quais possibilitam a recolha de dados pessoais e escolares dos alunos, nomeadamente, informações sobre o insucesso escolar, definido por reprovações e absentismo escolar.

2.3.2 Escala de Atitudes Assertivas em Contexto Escolar (EAACE)

A EAACE permite avaliar a assertividade dos adolescentes em contexto escolar, através de um total de 35 itens numa escala de resposta *Likert*, onde o 1 corresponde a "Nunca" e 5 a "Sempre", traduzindo pontuações mais elevadas melhores níveis de assertividade por parte do aluno. Da globalidade dos itens que traduzem comportamentos ou sentimentos que são expressos, diariamente, em contexto escolar, emergem três dimensões: assertividade básica, assertividade com desconhecidos e assertividade em situações de confronto. Quanto às qualidades psicométricas do instrumento, o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para a totalidade dos itens foi de 0.949, enquanto para as dimensões assertividade básica, assertividade com desconhecidos e assertividade em situações de confronto, os valores foram 0.882, 0.718, e 0.609, respetivamente.

2.3.3 Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D)

A EAE-E4D avalia o envolvimento dos alunos na escola, correspondendo a um instrumento de autorresposta composto por 20 itens de resposta tipo *Likert* que varia entre 1 "Total desacordo" e 6 "Total acordo", correspondendo pontuações mais elevadas a um maior envolvimento dos alunos na escola. Esta escala é definida por quatro dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (Veiga, 2013). A escala apresenta bons valores ao nível da fidelidade, sendo o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para o total da escala de 0.828 e para as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa foram 0.768, 0.823, 0,706 e 0.828 respetivamente. No presente estudo a EAE-E4D obteve um valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para a totalidade dos itens de 0.758, enquanto para as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa os valores foram respetivamente: 0,711, 0.827, 0.806 e 0.404.

2.3.4 Questionário de Inteligência Emocional para Adolescentes (QIE-A)

Este questionário pretende avaliar o modo como os adolescentes lidam com as suas emoções. É composto por 30 itens de autorresposta tipo *Likert*, variando entre 0 (Nunca) e 4 (Sempre), equivalendo pontuações mais elevadas a mais competência emocional por parte do sujeito. Trata-se de um instrumento composto por cinco dimensões: reconhecimento emocional nos outros, empatia, regulação emocional, modo agónico e modo hedónico (Carvalho, Caldeira, Raposo, Motta & Benevides, s/d). A consistência interna do QIE-A foi avaliada pelo coeficiente alfa de *Cronbach,* tendo

sido obtido o valor 0.711 para a escala geral, 0.618 para o reconhecimento emocional nos outros, 0.727 para a empatia, 0.617 para a regulação emocional, 0.677 para o modo agónico e 0.759 para o modo hedónico. Na presente investigação o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para a escala geral foi de 0.820, enquanto as dimensões reconhecimento emocional nos outros, empatia, regulação emocional, modo agónico e modo hedónico, obtiveram respetivamente os valores de 0.637, 0.675, 0.600, 0.833 e 0.733.

2.3.5 Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21)

Esta escala pretende avaliar a ansiedade, a depressão e o *stress* de jovens a partir dos 18 anos de idade, correspondendo a um instrumento de autorresposta composto, na sua totalidade, por 21 itens de resposta tipo *Likert,* que variam entre 0 "Não se aplicou nada a mim" e 3 "Aplicou-se a mim a maior parte das vezes", onde pontuações mais elevadas traduzem estados afetivos mais negativos. A EADS é composta por três subescalas: depressão, ansiedade e *stress,* sendo cada uma constituída por 7 itens (Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004). Neste estudo usou-se apenas subescala da ansiedade. O valor do coeficiente alfa de *Cronbach* para a escala da ansiedade foi de 0.74, enquanto no presente estudo o valor foi de 0.846.

2.4 Procedimentos

O processo de colheita de dados decorreu durante o ano letivo 2014/2015, junto de turmas do 8.º e 10.º anos de escolaridade, de seis Escolas Básicas e Secundárias da ilha de São Miguel. Destaca-se que a participação dos jovens foi voluntária e anónima, sendo cumpridos todos os procedimentos éticos de investigação exigidos.

Os dados obtidos foram submetidos a tratamento estatístico, recorrendo-se ao *software* SPSS (*Statistical Package for Social Sciences),* versão 23.

A fim de perceber se a assertividade, o envolvimento escolar, a inteligência emocional e a ansiedade estão a interferir no sucesso escolar, tentou perceber-se se existem diferenças entre os alunos com e sem reprovações relativamente a estas variáveis psicológicas. Assim, aplicou-se o teste *U* de *Mann-Whitn*ey para testar a diferença entre as duas amostras independentes, visto não estarem reunidos os pressupostos para a utilização de testes paramétricos (Siegel & Castellan, 1988). Para a prossecução do estudo foram formuladas as seguintes hipóteses:

H01 Não há diferenças significativas entre a condição de reprovação/não reprovação escolar e a assertividade.

H02 Não há diferenças significativas entre a condição de reprovação/não reprovação escolar e o envolvimento escolar.

H03 Não há diferenças significativas entre a condição de reprovação/não reprovação escolar e a inteligência emocional.

H04 Não há diferenças significativas entre a condição de reprovação/não reprovação escolar e a ansiedade.

3. Resultados

Para se descortinar possíveis variáveis psicológicas que possam estar a dificultar o sucesso escolar, apresenta-se no Quadro 1, os resultados do teste de *Mann-Whitn*ey, com o intuito de averiguar a existência ou não de diferenças significativas entre os alunos que reprovaram e os que não reprovaram a nível das variáveis psicológicas (assertividade, envolvimento escolar, inteligência emocional e ansiedade).

Quadro 1: Resultados da aplicação do teste de Mann-Whitney para as variáveis psicológicas assertividade, envolvimento escolar, inteligência emocional e ansiedade tendo em atenção a condição de reprovação escolar

Variáveis Psicológicas / Reprovações	EAACE	EAE-E4D	QIE-A	EADS
Sim	185.80	192.99	210.11	234.49
Não	242.78	240.26	234.26	225.73
U	14903.500	15751.500	17772.000	19117.500
p	0.000*	0.001*	0.086	0.530

* Considerando $a = 0.05$

Como se pode observar no Quadro 1, no respeitante à EAACE verifica-se a existência de diferenças significativas entre os alunos que já reprovaram (MR= 185.80) e os que ainda não reprovaram (MR = 242.78) ao nível das pontuações obtidas no total da escala (*U*= 14903.500; p=0.000 ≤ 0.05), designando por MR a média das ordens. As diferenças também foram significativas para a dimensão Assertividade Básica (*U*=13558.000; p=0.000 ≤ 0.05), enquanto para as dimensões Assertividade em Situações de Confronto (*U*= 19359.000; p=0.669 › 0.05) e Assertividade com Desconhecidos (*U*= 18084.500; p=0.142 › 0.05) não foram encontradas diferenças com significado estatístico. Nestas três dimensões foram os alunos sem reprovações os que apresentaram níveis mais elevados de assertividade. Dada a existência de diferenças significativas ao nível das pontuações obtidas no total da EAACE, rejeita-se a hipótese **H01**, sendo os alunos sem reprovações os que apresentam valores mais elevados ao nível da assertividade.

No que respeita à EAE-E4D verificaram-se diferenças significativas entre os alunos com reprovações (MR = 192.99) e os alunos sem reprovações (MR = 240.26) ao nível das pontuações obtidas no total da escala (*U*= 15751.500; p=0.001 ≤ 0.05), sendo as diferenças também estatisticamente significativas para as dimensões comportamental e cognitiva da EAE-E4D. Já nas dimensões agenciativa e afetiva da EAE-E4D as diferenças não foram significativas. Nas quatro dimensões da EAE-E4D os alunos sem reprovações apresentaram níveis de envolvimento mais elevados, comparativamente, aos alunos com reprovações. Dada a existência de diferenças significativas ao nível das pontuações obtidas no total da EAE-E4D, rejeita-se a hipótese **H02**, apresentando os alunos sem reprovações níveis mais elevados de envolvimento escolar.

Quanto ao QIE-A não se verificaram diferenças significativas entre os alunos que já reprovaram (MR = 210.11) e os que não reprovaram (MR = 234.26) ao nível das pontuações obtidas no total do questionário (*U*= 17772.000; p=0.086 › 0.05), sendo os mesmos resultados alcançados para as dimensões do QIE-A. Dada a não existência de alteração com significado estatístico ao nível das pontuações obtidas para o total do QIE-A, não se rejeita a hipótese **H03**, destacando-se, porém, que tendencialmente são os alunos sem reprovações os que apresentam valores mais elevados na inteligência emocional.

Por fim, relativamente à subescala ansiedade da EADS, não foi verificada a existência de diferenças significativas entre os alunos com reprovações (MR = 234.49) e os alunos sem reprovações (MR = 225.73), ao nível das pontuações obtidas (*U*= 19117.500; p=0.530 › 0.05), o que leva à não rejeição da hipótese **H04**. Contudo, observa-se que são os alunos com reprovações os que tendencialmente apresentam mais ansiedade.

Sintetizando, as diferenças significativas nos totais da EAACE e da EAE-E4D entre os alunos com e sem reprovações levou à rejeição das hipóteses **H01-**Não há diferenças significativas entre a condição de reprovação/não reprovação escolar e a assertividade e **H02**-Não há diferenças significativas entre a

condição de reprovação/não reprovação escolar e o envolvimento escolar. Por outro lado, a ausência de diferenças significativas nos totais do QIE-A e da subescala ansiedade da EADS-21, entre os alunos com e sem reprovações, levou à não rejeição das hipóteses **H03**-Não há diferenças significativas entre a condição de reprovação/não reprovação escolar e a inteligência emocional e **H04**-Não há diferenças significativas entre a condição de reprovação/não reprovação escolar e a ansiedade.

4. Conclusão

O insucesso escolar é um dos principais problemas que afeta o sistema educativo português, sendo o arquipélago dos Açores apontando como uma das regiões com as taxas de insucesso mais elevadas do país, tornando-se pertinente intervir neste problema com vista à sua diminuição.

Com o intuito de proceder à elaboração de projetos-piloto inseridos no ProSucesso, a fim de melhorar o sucesso escolar dos jovens, procurou-se compreender se variáveis psicológicas como a assertividade, o envolvimento escolar, a inteligência emocional e a ansiedade interferem no sucesso escolar. Para este este efeito desenvolveu-se o presente estudo junto de alunos do 3º ciclo e do ensino secundário, na tentativa de entender se existem diferenças significativas entre os alunos com e sem reprovações escolares nestas variáveis, tidas como influentes para o sucesso dos estudantes.

Os resultados indicaram diferenças com significado estatístico nas variáveis assertividade e envolvimento escolar tendo por base a condição de reprovação/não reprovação, sendo que alunos sem reprovação apresentaram níveis mais elevados de assertividade e de envolvimento escolar. Estes resultados vão ao encontro do referido na literatura, onde a assertividade e o envolvimento escolar surgem como variáveis protetoras do sucesso escolar (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006).

Nas restantes variáveis psicológicas, nomeadamente, inteligência emocional e ansiedade, os resultados não apresentaram diferenças com significado estatístico, sugerindo que estas variáveis não são discriminativas, nesta amostra, para a condição de não reprovação/reprovação escolar. Apesar de os resultados não apresentarem diferenças significativas, observou-se que são os alunos sem reprovações que apresentam valores mais elevados ao nível da inteligência emocional e valores mais baixos na ansiedade, indo estes resultados ao encontro do que se esperava (Silva & Duarte, 2010; Cassady & Johnson, 2002). No entanto, denota-se a pertinência de maior clarificação, em investigações subsequentes, no que concerne às escalas da inteligência emocional e da ansiedade com a condição de reprovação escolar.

Perante os resultados obtidos verifica-se que tanto a assertividade como o envolvimento escolar afiguram-se, na amostra estudada, variáveis protetoras do sucesso escolar, parecendo ser benéfico apostar na promoção destas variáveis não cognitivas, através de projetos-pilotos concebidos no âmbito do ProSucesso. Visto estar-se na presença de variáveis psicológicas, os técnicos dos SPOs poderão contribuir para o estabelecimento de condições favorecedoras para o desenvolvimento de atributos proacadémicos em prol do sucesso académico, nomeadamente, capacidade de iniciar, manter e terminar interações sociais; reconhecer, analisar e gerir emoções negativas e positivas; expressar opiniões ou necessidades; autoafirmar-se e solicitar favores sem constrangimentos; criação de vínculos à escola; capacidade de autorregulação do investimento no estudo; sentimento de pertença à escola; e persistência e dedicação ao estudo. Neste enfoque as equipas dos SPOs poderão vir a desempenhar um papel mais interventivo na minimização das vulnerabilidades do contexto escolar.

Referências

Bandeira, M., Rocha, S., Pires, L., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia, 10*(1), 53-62.

Barroso, S. (2010). *Causas de (In) Sucesso Escolar: Estudo de caso de uma Escola do Concelho de Vila Real*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2010). Contribuições da Psicologia Escolar à Promoção do Sucesso Académico na Educação Superior. In *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, (pp. 102- 116). Braga: Universidade do Minho.

Bzuneck, A., & Silva, R. (1989). O problema da ansiedade nas provas: Perspectivas contemporâneas. *Semina*, *10* (3), 190-195.

Carvalho, C. B., Caldeira, S. N., Raposo, C., Motta, C. & Benevides, J. (manuscrito submetido para publicação). *Development and validation studies of the Emotional Intelligence Questionnaire for Adolescents (EIC-A).*

Cassady, J., & Johnson, R. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Comtemporary Educational Psychology*, *27*, 270-295.

Conselho Nacional da Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Acedido em 12 de janeiro de 2015, de: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da- Educacao-2013-online-v4.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014). Educação em números - Portugal 2014. Acedido em 2 de janeiro de 2015, de: http://www.dgeec.mec.pt/np4 /96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145 &fileName=1_EE2013.Jovens.pdf

Direção Regional da Educação (2015). *ProSucesso - Açores pela Educação: Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar*. Acedido em 15 de maio de 2015, de: https://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/452518FA-EE58-40B0-A752-356AF8F63FA3/870503/ProSucesso.pdf

Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2011). School Disengagement as a Predictor of Dropout Delinquency and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *J Youth Adolescence.* USA.

Janeiro, A. (2013). *Ansiedade aos Exames/Avaliações - Estudando e Caracterizando este Fenómeno no Ensino Básico e Secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Magalhães, A. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimentos académicos: Um estudo no Ensino Básico.* Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.

Markwell, D. (2007). *The Challenge of Student Engagement.* Australia, University of Western.

Martin, D. & Boeck, K. (1999). *QE - O que é a Inteligência Emocional.* Lisboa: Editora Pergaminho.

Monteiro, M. (2011). *Competências para a Vida em Adolescentes: Avaliação da qualidade de vida relacionada com a saúde e da competência social*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve, Faro.

Nobre, A., & Janeiro, I. (2010). Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar. Um estudo de relação. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.

Pais-Ribeiro, J., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o Estudo da Adaptação Portuguesa das Escalas de Ansiedade, Depressão e *Stress* (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças, 5* (2), 229-239.

Rebelo, N. (2012). *Estudo dos Perfis Atitudinais e Emocionais de Alunos do Ensino Básico Português: Caracterização em Função do Nível Escolar e do Sexo.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora, Évora.

Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, *19* (1-2), 139-167.

Remédios, C. (2010). *O Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.

Rosa, B. (2013). *Causas de Abandono e Insucesso Escolar- comparação entre a realidade açoriana e continental.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *NonParametric Statistics for the Beahavioral Sciences*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

Silva, D., & Duarte, J. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium,* 42, 67-84.

Vagos, P. (2010). *Ansiedade Social e Assertividade na Adolescência.* Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Vagos, P., Rijo, D., & Marsee, M. (2014). Forms and Functions of Aggression in Adolescents: Validation of the Portuguese Version of the Peer Conflict Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 36*(4), 570-579.

Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola.* Lisboa: Fim de Século Edições, LDA.

Veiga, F. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma Nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Pychology - Familia Y Educacón: Aspectos Positivos*, *1*(1), 441-449.

Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Adaptação Portuguesa da "Student Engagement in School Scale". *Actas do I Seminário Internacional "Contributo da Psicologia Em contextos Educativos* (pp. 401-208). Universidade do Minho.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Ensaio sobre a educação: A patologização do cotidiano escolar

Studies about education: Pathologization of daily school activities

Geny Alexandre dos Santos[1]
Francisca Paula Toledo Monteiro[2]

Resumo

É na escola que se estabelecem as condições para o desenvolvimento dos conhecimentos sistematizados. Nela está uma das possibilidades de construção de laços sociais, partilhas, pertencimentos e contatos com a diversidade; é também onde começam as queixas de "dificuldades" na aprendizagem. Tais "dificuldades, parecem ocultar uma aparente desistência da escola diante dos sujeitos que não correspondem às normas e regras curriculares pré-estabelecidas. Essa desistência é encoberta pelos diagnósticos, encaminhamentos e acompanhamentos médicos-terapêuticos. A escola acaba por delegar aos profissionais da área da saúde a responsabilidade de explicar e sanar questões políticas e sociais, ligadas ao processo de ensino/aprendizagem, que tem gerado um intenso movimento do que chamamos de patologização do cotidiano escolar. O objetivo deste artigo é tecer uma reflexão crítica acerca dessa patologização do cotidiano escolar, que torna individual questões de cunho político e social, tais como a homogeneização do ensino e a subtração das subjetividades na escola. A metodologia tem caráter bibliográfico, a partir do levantamento do estado da arte da temática, fazendo referência a autores e obras emblemáticas que apontam marcos conceituais para viabilizar o alargamento desta discussão. O referencial teórico constitui-se ao longo deste ensaio, a partir dos escritos de Michel Foucault; Sigmund Freud; Erving Goffman; George Canguilhem; Maria Aparecida Affonso Moysés dentre outros, cujos destaques conceituais são pilares dos nossos estudos.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; dificuldades de aprendizagem; patologização; poder; saber.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-Lisboa/PT, genypsi@hotmail.com

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-Lisboa/PT, franpmonteiro@gmail.com

Abstract

It is at school that conditions are established for development of systematized knowledge. It is there that is found one of the possibilities for building social ties, for sharing, belonging and making contact with diversity; it is also where begin complaints about "difficulties" in learning. Such "difficulties" seem to hide an apparent withdrawal from school of those who do not correspond to the preestablished curriculum norms and regulations. This withdrawal is hidden by medicaltherapeutic diagnoses, referrals and follow-up. School ends up delegating to health professionals the responsibility of explaining and correcting political and social issues connected with the teaching/learning process, which has generated an intense movement we named pathologization of daily school activities. The objective of this article is to weave a critical reflexion about this pathologization of daily school activities, which make issues of a political and social nature become individual, such as homogenization of teachings and subtraction of subjectivity at school. The methodology has a bibliographic character, starting with identification of the thematic state of the art, citing emblematic authors and studies that point to conceptual marks to make the widening of this discussion viable. The theoretical reference framework is composed during this study, from the writings of Michel Foucault, Sigmund Freud, Erving Goffman, George Canguilhem and Maria Aparecida Affonso, among others, whose conceptual highlights are the pillars of our studies.

Keywords: daily school activities; learning difficulties; pathologization; power; knowledge.

1. Introdução

> "O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal, que antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é a uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política". (Michel Foucault).

O tema que trazemos em pauta, a medicalização, apesar de não ser uma novidade no campo da educação, é de suma importância e não se esgota devido às graves consequências que traz às crianças em idade escolar e que vão muito além dos muros da escola. O que pretendemos com este ensaio é fazer uma reflexão atualizada sobre a patologização do cotidiano escolar, no século XXI, a partir de duas investigadoras de referência internacional, Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés. Para isso nos valemos, também, de autores da filosofia, da sociologia e da psicanálise a fim de atualizar e alargar as questões que são fruto de reflexões acerca de nossas práticas.

O conceito de medicalização e patologização do cotidiano escolar vem sendo evidenciado no Brasil, desde os anos 80, pelas autoras supra citadas o que nos fez elegê-las como principal referencial para alargar as discussões aqui propostas. Collares (1994), em sua tese de livre docência intitulada "O cotidiano Escolar Patologizado – Espaço de Preconceitos e Práticas Cristalizadas" cujo "estudo teve por objetivo aprofundar o entendimento da medicalização do processo ensino-aprendizagem, em termos quantitativos e qualitativos" (COLLARES, 1994, p. 2) discorre sobre o fracasso escolar e demonstra, a partir do discurso científico positivista, o mecanismo excludente que resulta em preconceito e culpabilização individual dos sujeitos que não aprendem na escola.

Assim, "para uma instituição social que difunde os mitos da igualdade de oportunidades para todos e da ascensão social via escola, esse tipo de preconceito é fundamental para que o excluído socialmente se considere o responsável por seu "fracasso" e continue a crer e a difundir que todos somos iguais (COLLARES, 1994, p. 187). Tal mecanismo opera a favor de justificar uma suposta "igualdade" e "encobrir" o que "resta" de diferente e, para isso, criam-se os estigmas - e a posteriori, a "doença" do aprender, advinda do senso comum e reforçada pelos professores e pelos profissionais da saúde. Para a autora, o conceito de patologização do cotidiano escolar se constrói a partir dos estigmas "carregados" pelas crianças desde a entrada na escola (sujeitos da sua pesquisa, mas que podemos estender, sem generalizar, para as situações escolares do século XXI).

Ao analisar, junto com uma equipe muldisciplinar, os discursos de determinada comunidade escolar na cidade de Campinas, das respectivas famílias e, finalmente, escutar as próprias crianças, sujeitos do processo/fracasso escolar, a pesquisadora destaca em seus escritos o quanto foi doloroso "ouvir" a dor daquelas crianças. E conclui que "se, porém, pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, (...) fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retomar a cotidianidade em outra direção" (p. 188). Esta pesquisa, embora efetuada em 1994 é atual e representativa da realidade que vivenciamos ainda hoje nas escolas, que, para manter uma pretensa igualdade/homogeneização, tenta rotular as subjetividades, os afetos que nos diferenciam e que não cansam de se inscrever, transformando-os, através dos diagnósticos, em doenças do aprender.

2. Navegar é preciso. Viver não é preciso: O mal-estar na educação e a "droga da obediência"

Neste cenário de rótulos, estigmas e exclusão, não somente a instituição escolar, mas a sociedade em geral vive um processo de crescente patologização dos afetos inerentes ao que Freud ([1930] 1987) chamou de mal-estar da civilização e, mais tarde, mal-estar na cultura (FREUD [1930] 2002). A esse respeito, o pai da psicanálise alerta para (im)possibilidade de não sofrermos desse mal-estar, que é inerente à renúncia parcial ou ao domínio das pulsões constitutivas dos seres humanos. Grosso modo, para vivermos em sociedade não podemos fazer tudo o que queremos e do jeito que queremos, sendo, portanto, o mal-estar na civilização e na cultura, inevitável.

Os seres humanos têm buscado saídas para esse mal-estar através das manifestações artísticas, do trabalho ou da dedicação a uma causa que lhe dê sentido à vida. Entretanto, o homem moderno tem buscado respostas a esse mal-estar, cada vez mais, através dos apelos ao consumo e uma das consequências é o fenômeno de medicalização que aparece em todas as esferas da vida como promessa à felicidade, negação de sofrimentos, angústias, busca incessante de sucesso e produtividade.

Além disso, tal fenômeno atua a favor de ocultar questões políticas, sociais e educacionais, tais como a homogeneização dos sujeitos através do controle dos comportamentos enquadrados em um padrão de ideal social, passíveis de "normalização" individual. Esse fato também pode ser associado às mudanças nos modos de produção e na posição subjetiva das pessoas, que passam de cidadãos à categoria de consumidores e produtores de bens e serviços. Muitas vezes, aqueles que produzem os bens de consumo, não têm condições de usufruir dos resultados de suas produções ou reproduções. Portanto, no percurso dessas ideias, podemos dizer que patologizar a vida é tornar individuais as questões pertinentes à esfera do coletivo, que se compromete com um padrão homogêneo, reprodutivo em detrimento das singularidades e da criatividade.

Já o conceito de "medicalização" é emprestado da medicina para explicar o processo que transforma, artificialmente, diferentes e complexos campos da vida cotidiana, como os da aprendizagem, em diagnósticos médicos. Desta maneira, os diferentes modos de aprender são apresentados como "distúrbios", "transtornos", "doenças" e escondem as problemáticas políticas, sociais, econômicas, culturais e afetivas que permeiam a vida de todas as pessoas. Desse modo, questões coletivas são tomadas como individuais e passam a ser analisadas somente pelo viés biológico.

Nesse sentido, é possível dizer que há uma tendência de "biologizar" as manifestações da vida (as infâncias, as adolescências, as juventudes e as velhices) e tornar patológico, doente, o que não se encontra dentro de um padrão ou norma pré-estabelecida pelo ideário social. Todo esse processo biologizante gera mais sofrimento psíquico e delega ao sujeito que se rebela ao aprisionamento pelas

regras de assujeitamento, controle do corpo e docilização da mente (FOUCAULT, 2006), o estigma da "doença". Eis aí um dos pontos dessa "lógica patologizante". Uma vez classificados como "doentes", os sujeitos tornam-se "pacientes" e possivelmente consumidores de tratamentos médicos, terapêuticos e medicamentosos.

Aos corpos transformados no alvo dos problemas, que devem ser sanados individualmente, inclui-se também o discurso da indústria farmacêutica, uma das mais rentáveis no mercado corporativo. Ressalte-se que o Brasil é o segundo maior consumidor mundial de substâncias a base de metilfenidato e teve, nos últimos dez anos, um aumento de 775% no consumo, atrás apenas dos índices encontrados para os Estados Unidos da América, o maior consumidor mundial desta droga receitada em grande escala, para as crianças em idade escolar. (BRASIL.MEC, 2016).

A "droga da obediência" é a denominação dada ao metilfenidato pela pediatra Doutora Maria Aparecida Affonso Moysés. Em entrevista concedida ao Jornal "Portal da Unicamp", em 2013, a pediatra denuncia os riscos de um "genocídio do futuro" de nossas crianças, que ficam sob o efeito "zumbi" ou "*zumbi like"* provocado pelo psicofármaco metilfenidato. Na verdade, diz a pediatra e pesquisadora, a droga atua pelo efeito adverso e há imensas contra-indicações e efeitos colaterais para serem assumidos pelos usuários (e em especial pelas crianças, as quais ela diz que nunca receitou e jamais recomendaria), tais como: insônia, taquicardia, depressão, risco de suicídio, morte súbita, alterações hormonais e de crescimento, perda de apetite, entre outros.

Na escola, a lógica patologizante adentra pela tentativa de homogeneização dos sujeitos, imposta através dos planos educacionais, postos em marcha a partir dos currículos muitas vezes descontextualizados, num movimento supra nacional – os documentos elaborados pelos órgãos internacionais responsáveis pelos mecanismos de globalização a que estamos atrelados, por exemplo – são reinterpretados à nível local, configurados e consolidados através dos exames de avaliação de desempenho dos estudantes (PISA, OCDE, ENEM, ENADE, entre outros). Desta maneira, aos sujeitos que não correspondem aos padrões hegemônicos esperados, aplicam-se as devidas "correções" que podem ser desde a reprovação no ano escolar, até o encaminhamento para os profissionais da área da saúde – psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, psiquiatras, entre outros.

Seguindo a trilha da lógica patologizante na escola, os governantes, os agentes formuladores de políticas públicas, os profissionais da educação e as famílias eximem-se das responsabilidades sobre as questões sociopolíticas envolvidas no complexo processo de escolarização, já que são os estudantes que têm "problemas", que são "doentes", que são "anormais" (Foucault 2002) e precisam, portanto, ser tratados, corrigidos e "normalizados". Assim, tais questões tornam-se, também, muitas vezes, judicializadas. O ônus de toda essa "lógica" tem recaído sobremaneira nas crianças e também nos professores e professoras e gera grande sofrimento, além de uma exclusão social perversa.

Nas crianças, a exclusão e o sofrimento se dão pelo viés dos rótulos e estigmas (GOFFMAN, 2012) que se criam através dos diagnósticos. Em geral, os alunos passam a ser nomeados pela síndrome, distúrbio ou transtorno a eles atribuídos. No lugar do nome próprio, passam a ser chamados por "NE", para aluno com necessidade educacional especial, Down, para o aluno com síndrome de down, TDA para os diagnosticados com transtorno de atenção, TDAH para hiperatividade. Além do autista, do disléxico e outros tantos quantos possam haver. Nos professores e professoras o ônus se apresenta não somente pelo que de angustiante traz o insucesso ao ensinar, mas também diante da cobrança de políticas educacionais que os responsabilizam pelas avaliações a que as escolas são submetidas, pela falta de recursos materiais e físicos, pelo baixo piso salarial, entre outros. Portanto, se não conseguem ensinar tudo, a todos e o tempo todo, serão mal avaliados, desqualificados em suas funções e ainda com os salários rebaixados e vão receber, também, os rótulos e estigmas de "despreparados", "desajustados", incompetentes, entre outros.

A lógica patologizante cumpre, desta forma, o papel de disciplinar, classificar, submeter os sujeitos ocultando os questionamentos e desconfortos advindos da vida em sociedade. Em seus escritos, o filósofo Michel Foucault (2006a) discute sobre o "poder disciplinar" e nos diz que a "disciplina" é uma tática constitutiva e um dos mecanismos de classificação para futura "correção" daquilo ou daquele que foge à norma, escapa como um resíduo, como algo irredutível. Em sua aula de 21de novembro de 1973, Foucault (2006a) destaca a questão do poder e analisa-o, ligando-o à verdade, a partir do discurso sobre a loucura. Com a pergunta: "o que é esse poder que tudo hierarquiza e quer controlar?", Foucault expôs a existência, em nossa sociedade, do que chamou de poder disciplinar.

A esse poder disciplinar ligado ao poder e à validação social de "verdades" sobre a existência em sociedade, cabe um papel ainda mais perverso, qual seja, ocultar violências físicas e psíquicas; desta forma, questões descontextualizadas e observadas somente pelo viés biológico, transformam as pessoas em "portadoras de distúrbios de comportamento e aprendizagem"; desajustados, loucos, incompetentes, desqualificados e desvalorizados socialmente. Relatos de casos de abuso sexual na infância, maus tratos e negligência familiar também são alguns exemplos que acompanhamos com frequência quando as crianças são encaminhadas para atendimento clínico ou pedagógico sob o estigma de "dificuldade" na aprendizagem.

3. "Cada juiz com sua crença, sentença ou religião. Te colocam um rótulo: Sem definição!"

A necessidade de nomear, enquadrar em uma categoria, criar rótulos, vem desde a Idade Média, o que Ervin Goffman (2012) denominou de estigma, ao referir-se, em seus textos, às pessoas que eram marcadas a ferro ou a fogo para sinalizar seu "espírito mau", de quem não se deveria aproximar. O sujeito estigmatizado, segundo o autor, seria o economicamente inválido, aquele que destituído de razão não servia à sociedade produtiva, pois de certa forma, descumpria uma norma. Assim, "a questão do estigma surge onde há expectativa, de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la" (GOFFMAN, 2012, p. 16). O estigma será, também, uma série de atributos negativos ligados a uma pessoa a quem se deve rejeitar, evitar, temer e discriminar.

No período classificado como Idade Moderna, com o surgimento das ciências médicas, a psiquiatria toma os sujeitos para categorizar a partir do que lhes parecem as diferenças para, assim, oferecer-lhes um tratamento. O saber médico-psiquiátrico, tendo os comportamentos observados sob a ótica da doença e passíveis de um tratamento, prescrição de medicamentos, procedimentos invasivos e desnecessários, - como o enclausuramento nos manicômios -, ganha poder e com isso afirma-se como ciência. Neste sentido, os sujeitos cuja lógica e comportamentos fogem às normas sociais hegemônicas, passam a oferecer um risco ao convívio social e à sua própria integridade física; é o que atesta a medicina com o aval dos profissionais que se julgam os donos da subjetividade alheia.

O poder médico ganha cada vez mais espaço pela eleição de critérios que colocam os sujeitos na condição de assujeitados a um saber redutível à ordem biológica, como atesta Foucault, (2006, p.5):

> A condição do olhar médico, sua neutralidade, a possibilidade de ele ter acesso ao objeto, em outras palavras, a própria relação de objetividade, constitutiva do saber médico e critério de sua validade, tem por condição efetiva de possibilidade certa relação de ordem, certa distribuição do tempo, do espaço, dos indivíduos. Para dizer a verdade, não se pode nem mesmo dizer "os indivíduos"; digamos, certa distribuição dos corpos, dos gestos, dos comportamentos, dos discursos.

A distribuição dos corpos, assim como dos gestos, dos comportamentos passa pelos discursos das ciências biológicas que validam as verdades sociais a serem difundidas através da medicina, por exemplo, para suposta classificação da população em escalas de saúde ou doença, vida ou morte

(FOUCAULT, 2008). Na atualidade vivemos o paradigma da saúde mental, mas ainda colocamos os sujeitos que não se enquadram nas normas neste lugar de doente ou da doença; e assim, os sujeitos, agora assujeitados, submetidos, docilizados, acabam se rendendo aos estigmas sobrevindos do imaginário sociocultural, construído em torno de uma suposta patologia e outros, os que resistem e não se conformam, continuam a vagar como cegos errantes na "Nau dos Loucos", parafraseando Foucault (2008).

Como metáfora às questões dos rótulos, podemos citar o exemplo da indústria publicitária, um dos pilares de comunicação social, que os utiliza como forma de chamar a atenção a um produto; nesse caso, a função é a de convencer o consumidor da importância ou qualidade do produto e aumentar o poder de venda; o rótulo pode servir também como identificação de algo a ser utilizado com cautela, seguindo uma série de restrições. Nesta lógica, os rótulos são criados para que aquilo que é diferente seja identificado e em alguma medida seja colocado em evidência por seus aspectos positivos e ou negativos. Alargando-se o sentido desta discussão para outros pilares sociais, criam-se, também, rótulos na saúde com o nome de diagnóstico; no judiciário com as sentenças; na política com as siglas dos partidos; e na educação, representada pela escola, com a tipologia dos transtornos ou dificuldades de aprendizagem. Sobre esse tema, Collares e Moysés em texto intitulado "História não contada dos Distúrbios de aprendizagem" (1993), fazem a desconstrução dos chamados distúrbios de aprendizagem, ao considerarem que se trata de mais uma invenção das práticas e saberes/poderes clínicos. Para as autoras, (...) é preciso clarear um ponto: os *distúrbios de aprendizagem* são uma construção do pensamento médico, surgem como entidades nosológicas e persistem até hoje, como "doenças" neurológicas. (MOYSÉS e COLLARES, 1993, p. 33, Apud MONTEIRO, 2008. Grifos das autoras).

Portanto, a instituição de rótulos, estigmas, doenças e/ou preconceitos, não é ingênua, passa pelos discursos aparentemente "neutros" das ciências, difunde-se através de nossas práticas e exerce o controle da população através da classificação dos corpos, comportamentos e afetos (FOUCAULT, 2006).

4. "O que você vai ser quando crescer?"

Neste cenário, a instituição escolar, propondo-se como promotora de um espaço que se pretende igualitário e homogêneo, tem seus objetivos marcados pelos ideais vigentes em uma sociedade disciplinar e de controle, cujos valores meritocráticos e de mercado validam os ditos "transtornos na

aprendizagem", antes, diagnosticados pelas ciências médicas. Aos "diagnosticados" será oferecido um ensino diferenciado, numa lógica que inclui (numa nomenclatura) para excluir, já que as medidas e posições nos rankings de aprovação serão os efeitos de marketing necessário para conferir visibilidade à escola, e os que aprendem em outro tempo e de outros modos, devem permanecer fora do processo.

Os estudantes acabam protagonizando o jogo do maior lucro, onde a moeda principal não é um ensino de qualidade, mas o mero acúmulo de conteúdos que serão reproduzidos, através dos mecanismos de avaliação, para logo serem esquecidos, pois muitas vezes, destituídos de qualquer significado. Aos professores "despreparados", serão oferecidos cursos, treinamentos, especializações; às famílias "desestruturadas", serão oferecidas as clínicas para tratamento, as medicações que prometem "curar" aquilo que a instituição escolar deveria, ao menos, se questionar – as metodologias, os espaços, os tempos, as políticas públicas para a educação, as relações humanas estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem, entre outras.

Nesse contexto, a escola se constitui em um campo de alta complexidade, primordialmente por abrigar as subjetividades, - embora tente negá-las ou ocultá-las numa aparente "igualdade" - além de reunir em um só espaço sujeitos de condições sócio-econômica-culturais muito variadas e são por estes atributos que acaba criando-se os "lugares sociais escolares". Portanto, sentar no mesmo lugar, em uma carteira distribuída na sala de aula vai além de uma posição espacial; neste lugar o aluno terá uma função, com atitudes previstas a partir da categoria - série, disciplina - em que foi enquadrado.

Normatizar os comportamentos por um lado; seguir um padrão de conduta por outro, esta é a ideia prevalente nos diversos institutos sociais, e a escola como instituição agregadora de muitas instituições – familiar, cultural, social, etc - não poderia ser diferente. Mas o que acontece com aquele que foge à norma? Deverá ser corrigido! Não se pensa no que acontece com aquele que não corresponde à norma, mas sobre o que será feito com ele, tendo em vista que foi este sujeito que subverteu a ordem. Carregará, portanto, uma marca, fará parte de um grupo criado para ele, será excluído da partilha comum, pois de fato já não faz mais parte, afinal não cumpriu as atribuições demandadas a sua função. Assim, o estudante enquadrado em um diagnóstico de "transtorno" ou dificuldade de aprendizagem, corresponde ao sujeito que foi jogado à estranheza, portanto, a uma zona de estigma, pois nas projeções que lhe são feitas ele está para aquilo que não se quer ver.

Por este prisma entram os saberes comportamentais, psicopedagógicos ou ainda a ordem médica, que se inscreve como uma disciplina, e muitas vezes, pela terapêutica medicamentosa; essa foi também uma questão analisada por Foucault (2006, p. 20) destacando que "a instância médica funciona como poder muito antes de funcionar como saber".

Lajonquière (2002), fazendo referência à Foucault, se reporta a essa questão dizendo que

> (...) na chamada modernidade opera-se uma transformação radical as estratégias de poder-saber. À diferença dos tempos pré-modernos, perpassados por *mecanismos histórico-rituais de subjetivação,* assistimos no cotidiano moderno à consolidação crescente de uma série de mecanismos *cinentífico-disciplinares.* Assim, o *nome de família e a genealogia,* que situam o sujeito dentro de um conjunto de parentes, cedem lugar às *medidas* comparativas de performances funcionais variadas; *as proezas,* expressões de superioridade das forças imortalizadas nos *relatos,* perdem sua relevância para os d*esvios* auferidos por metódicas *observações;* (...) dessa forma, enquanto os mecanismos de subjetivação pré-modernos produziam a singularidade de um *homem memorável,* agora, as pequenas coisas de nossa vida cotidiana fabricam um *homem-calculável* (cf. FOUCAULT, 1975 171/2. p. 99, apud MONTEIRO, 2008).

O que essas relações de poder e saber, numa *sociedade de controle,* que produzem "verdades" sobre os estudantes, podem nos revelar em relação às nossas práticas enquanto professores? Quais as consequências éticas para os fazeres da/na Educação?

Assistimos a uma crescente lida com as questões das dificuldades de aprendizagem como salvaguarda de uma educação de qualidade ou o meio mais viável de "ajudar" o aluno que não alcança as aprendizagens propostas pela e na escola. Ao mesmo tempo, vemos surgir os "deficitários" de atenção; os comportamentos "autisticamente" introspectivos; os "indisciplinadamente" desafiadores, enfim, uma série de rótulos que a partir de sua nomenclatura destituem os estudantes de suas subjetividades. A maneira como as crianças que apresentam dificuldades na escola se posicionam subjetivamente pode nos revelar a perversidade de um sistema normativo, excludente que se atualiza, também, a partir de um discurso (psico)pedagógico?

Diante das questões acima levantadas, voltamos nossa atenção para as dificuldades que temos encontrado na educação de nossas crianças e nos lançamos a outras reflexões: - O que está em jogo na constituição de subjetividades "medicalizadas"? Como responder aos apelos da sociedade capitalista cujo valor está pautado na lógica de mercado, inclusive a educação? Qual a responsabilidade da escola, da família, dos governantes, dos gestores frente as questões de ensino e aprendizagem transformados em "doenças do aprender"? A Educação, representada pela escola, a Medicina, a Psicologia que papel exercem nesse contexto patologizante?

Dizendo de outro modo, por que é sempre o aluno que tem um comportamento a ser corrigido, um diagnóstico para justificar a sua diferença e assim estabilizar a igualdade proposta pela escola? É deste

modo que os estigmas vão sendo criados ao redor dos estudantes/sujeitos e as diferenças subjetivas vão sendo transformadas em a-normalidades. A esse respeito, nos reportamos às características de normal e patológico atribuídas a partir de um padrão de medida e ordem, assim analisados por Canguilhem (2009) "quando classificamos como patológico um sintoma ou um mecanismo funcional isolados, esquecemos que aquilo que os torna patológicos é sua relação de inserção na totalidade indivisível de um comportamento individual" (p. 54). O autor alerta para o que hoje se faz com muita naturalidade, um *check list* de sintomas em detrimento de um diagnóstico em profundidade, para constatação de algo que pode estar ligado a dimensão sócio histórica do sujeito, e não necessariamente à ordem biológica.

5. E se navegar é preciso, viver é (im)preciso...

Romper com a lógica patologizante na escola, sob a qual o sujeito é transformado em objeto, estigmatizado por um diagnóstico e criar novos contextos e abordagens para as diferentes e complexas atividades das quais demandam a vida humana, significa assumir responsabilidades éticas, de competência e compromisso pessoal e profissional; reconhecer e acolher as diferenças, o tempo do outro, a visão de mundo do outro, o conteúdo do outro e, sobretudo, aprender a conviver e a escutar as crianças e as questões inerentes à infância, abstendo-se de descrevê-las como um transtorno circunscrito em um diagnóstico, para explicar os diferentes modos de ser e estar no mundo.

As reflexões sobre as questões da educação, em especial as questões escolares podem ser feitas através de grupos multidisciplinares. Os trabalhos em rede, com o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, têm se mostrado uma das possibilidades de (re) tirar o sujeito da posição de objeto – o disléxico, o hiperativo, o indisciplinado, o fracassado – deslocando-o para a posição de sujeito que produz conhecimento através de suas próprias experiências, mediado pelo outro, pela cultura e pela sociedade. Collares (1994) assim já demonstrou em sua tese de livre docência e, recentemente, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015), lançou um manual de práticas não medicalizantes no qual se pode confirmar a importância do trabalho em grupos multidisciplinares e o diálogo na desconstrução de diagnósticos e prognósticos que recaem, individualmente, sobre as crianças.

Ao mesmo tempo, devemos estar atentos às políticas educacionais neoliberais baseadas na meritocracia, propostas que também fabricam subjetividades medicalizadas, as quais devemos questionar, para romper com a lógica patologizante e quem sabe, criar estratégias de insubordinação aos currículos, às avaliações impostas na escola e aos padrões de mercado que se sobrepõem às

pessoas. Para as relações de ensino e aprendizagem, podemos pensar também numa mudança na posição do professor – apostando em um mestre que ao ensinar, aprende junto com o seu aluno, pois denega do ato educativo (que pretende moldar, corrigir e avaliar) para dar lugar à constituição de um sujeito ativo, participativo, autor de sua aprendizagem.

A escola, uma das possibilidades de laço social, ao se reconhecer como tal, pode, cada vez mais enxergar as crianças como sujeitos ativos e participativos, em constante transformação; aprender a escutá-las em suas singularidades, afastando-se dos "modelos" idealizados e abrir-se à novidade que cada um traz ao se fazer sujeito, cidadão, ser humano.

6. Considerações Finais

Entendemos que esta é uma temática que deve ser refletida a partir de diversos olhares que possam ampliar cada vez mais a discussão sobre o fenômeno da medicalização e patologização da vida/aprendizagem na escola. Tal fenômeno vem ao encontro dos rótulos e da disseminação de diagnósticos médico-terapêuticos cada vez mais presentes no campo educativo, como resposta às dificuldades de aprendizagem, - uma tentativa de aliviar um certo mal-estar na educação - e são chamadas indiscriminadamente de transtornos ou déficits. Sendo assim, a questão gira em torno da reflexão ética sobre o fazer profissional do professor, os conteúdos curriculares, os saberes homogeneizados, além das questões sociopolíticas envolvidas e descontextualizadas.

Por fim, guiadas pelo aporte teórico aqui levantado e constante reflexão dos fazeres práticos nas áreas da Educação e da Psicologia, viabilizamos a discussão da patologização do cotidiano escolar, entendido como um fenômeno que esconde por trás de si algo que vai além de uma suposta promoção do processo de aprendizagem ou resposta às dificuldades surgidas nesse trajeto. A questão para qual tomamos partido diz respeito a uma crítica feita aos encaminhamentos dados às dificuldades de aprendizagem apresentadas em algum momento da vida escolar dos estudantes e que acabam por serem enquadradas sob a ótica da doença, portanto, passíveis de uma terapêutica prioritariamente biologizante e destituída de seu contexto singular e sócio, histórico, político e econômico.

Para finalizar, nos valemos da provocação lançada pela professora Doutora Ana Benavente durante a Conferência "Pode a escola ser diferente?", proferida em janeiro de 2016, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - "será que formar é colocar alguém em uma fôrma ou formar é ajudar alguém a encontrar a sua forma? Vemos, portanto, a necessidade de enxergar a outra margem, onde estudantes e professores caminham e aprendem juntos e o resultado desse encontro é que ambos se transformam mutuamente.

Referências Bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Ofício-Circular nº 1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MEC. *Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para adoção de protocolos estaduais e municipais de dispensação do metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes*. Brasília, 17 de fevereiro de 2016.

Canguilhem, Georges. (2009). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense.

Collares, Cecília Azevedo Lima**.** (1994) *O cotidiano escolar patologizado*. Tese de livre docência. Campinas: Unicamp. Disponível em www.unicamp.br.

FÓRUM DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf.

Foucault, Michel. (2006 a). *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise.* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense.

Foucault, **Michel. 2006(b). O poder psiquiátrico. São Paulo: Martins Fontes.**

Foucault, Michel. (2002) *Os anormais*: curso no Collége de France (1974/75) São Paulo: Martins Fontes.

Freud, Sigmund (1987). *O mal-estar na civilização*. In: Obras Psicológicas completas: Educação Standard Brasileira, v.21. Rio de Janeiro: Imago. (2010). *O mal-estar na cultura***.** Coleção L&PM Pocket. São Paulo: L&PM.

Goffman, Erving (2012). *Estigma.* Rio de Janeiro: LTC.

Lanjonquière, Leandro de (2002). *Infância e Ilusão (Psico)pedagógica*: *escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.

Monteiro, Francisca P. Toledo (2008). *Fracasso Escolar. O discurso do sujeito que fracassa. Fracassa?* Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp. Disponível em www.unicamp.br.

Moysés, Maria Aparecida Afonso & COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. Cadernos Cedes. n. 28. Campinas: Papirus, pp. 31-48.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

A autoavaliação e a heteroavaliação como estratégias motivadoras para as aprendizagens

Maria Susley Pereira
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Brasil)
mariasusley@gmail.com

Resumo

Este trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida sobre os processos de avaliação, ensino e aprendizagem na unidade curricular "Avaliação das Aprendizagens", a partir das percepções dos estudantes de Mestrado em Ciências da Educação de uma universidade portuguesa, levando-se em conta os objetivos e as características do trabalho pedagógico na unidade curricular, bem como a maneira como os estudantes se apropriam do conhecimento trabalhado. A pesquisa utilizou, como procedimentos/instrumentos para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, questionário e análise de registros avaliativos. Os resultados demonstraram que o processo avaliativo desenvolvido na unidade curricular provocou mudança no comportamento e na visão dos estudantes sobre as suas aprendizagens, apontando a autoavaliação e a heteroavaliação como procedimentos de avaliação formativa relevantes de motivação e de envolvimento para suas aprendizagens, o que desafia as práticas pedagógico-avaliativas a levar em consideração aspectos por eles apontados. Os dados revelaram, ainda, que a concepção e a prática docente estão intimamente relacionadas à participação/interação/envolvimento dos estudantes nas estratégias pedagógico-avaliativas, o que facilita, sobremaneira, as aprendizagens, uma vez que a avaliação tem papel preponderante na organização do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Ensino e Aprendizagens. Prática Docente. Organização do Trabalho Pedagógico. Motivação.

Abstract

This work results from the research done on evaluating, teaching and learning process, as part of the unit course named "Evaluation of Learnings", from the perceptions of a group of master's degree students in Science of Education in a Portuguese university, considering the objectives and the characteristics of the pedagogical work in the unit course, as well as the manner students internalize the knowledge provided. The study used semi structured interviews, questionnaires and analysis of evaluating registries. The results demonstrated a change in the behavior and on the view had by the students on their learning, pointing out self-evaluation and peer evaluation as

relevant ways of formative assessment in order to motivate and to involve students in their learning, challenging the assessment practices in education to take into consideration aspects pointed by them. The data yet reveals that teachers' conception and practice are closely related to the students' participation/interaction/involvement, concerning assessment strategies, which facilitates the learnings, once evaluation has a determining role in the organization of the pedagogical work.
Keywords: formative assessment, teaching and learnings, docent practice, organization of the pedagogical works, motivation.

1. Primeiras considerações

O estado da arte da educação tem revelado que há algum tempo existe uma preocupação com a prática avaliativa desenvolvida no interior das salas de aula, com vistas a uma mudança nas concepções mais tradicionais de avaliação, a fim de substituí-las por uma concepção que considere a avaliação como eixo condutor de todo trabalho pedagógico e, sobretudo, que considere a avaliação, o ensino e as aprendizagens como integrantes do mesmo processo. No entanto, apesar de tantas pesquisas e produções na área (Fernandes, 2006, 2009; Luckesi, 2000; Villas Boas, 2008, 2011; Freitas, 2005; Freitas *et al.,* 2009; Arredondo e Diago, 2009; Esteban, 1999, 2001; Hadji, 2001), a avaliação no contexto escolar e seu papel como ferramenta de controle e de poder, a serviço da reprodução da estrutura social, ainda permanece e tem sido questionada não somente pelos instrumentos utilizados, mas também quanto à sua elaboração, aplicação e, especialmente, acerca do que se faz com os seus resultados.

No que se refere à avaliação praticada em sala de aula, a qual está intimamente ligada à dinâmica pedagógica e aos resultados das aprendizagens dos estudantes, é possível apontar que ainda há uma cultura de avaliação que não permite o envolvimento efetivo deste tema no aperfeiçoamento do sistema educacional, tampouco na perspectiva de ajudar o aluno a prosseguir em sua trajetória escolar, garantindo-lhe o desenvolvimento efetivo de suas aprendizagens e sua formação como pessoa. É possível inferir, também, que a avaliação ainda é vista apenas como um instrumento para medir o fracasso ou o sucesso do aluno que, sendo assim, não é considerado como sujeito do processo didático-pedagógico-avaliativo.

A avaliação ocorre a todo instante em nossa vida social. No entanto, no contexto educativo, ela precisa se estabelecer de maneira a contribuir para os fins formativos e não somente sob a ótica técnica para medir o desempenho dos alunos. Sob este prisma, a avaliação não reflete a sua real dimensão, que é estar intimamente ligada às aprendizagens. Tal dimensão assenta-se em uma

avaliação atenta ao "como", ao "onde" e ao contexto em que a educação ocorre, possibilitando-nos refletir, desta forma, sobre o seu sentido, o qual se encontra em fazer com que cada pessoa envolvida procure reconhecer-se, vislumbrando qual papel a avaliação vai realmente cumprir, quais decisões podem surgir a partir dos seus resultados e, sobretudo, que consciência e intenção de aprendizagens estão associadas ao processo avaliativo (Pereira, 2008).

Este trabalho pauta-se no entendimento de que a avaliação desenvolvida no interior das salas de aula deve se traduzir em um conjunto de "ações que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia" (Fernandes, 2009, p. 21), considerando que o foco principal da formação deve deixar de ser apenas o ensino e passar a ser o estudante, ou seja, as suas aprendizagens.

Assim sendo, apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo central compreender os processos de avaliação, ensino e aprendizagem na unidade curricular "Avaliação das Aprendizagens", no curso de Mestrado em Ciências da Educação de uma universidade portuguesa, a partir das percepções dos estudantes, levando-se em conta os objetivos e as características do conteúdo estudado na unidade curricular, bem como a maneira como os estudantes dele se apropriam.

A pesquisa teve como objetivos específicos: a) verificar como os estudantes recebem o que é intencionado pelo programa da unidade curricular; b) compreender se o programa curricular vai ao encontro das expectativas dos estudantes para a sua formação; c) analisar quais são os intervenientes nas aprendizagens, considerando o formato didático-pedagógico-avaliativo da unidade curricular e d) compreender de que maneira a postura docente interfere nas aprendizagens.

O interesse em pesquisar a opinião dos estudantes e como decorrem a avaliação, o ensino e a aprendizagem partiu da importância de se colocar a avaliação a serviço de todos os envolvidos no processo educativo (Hadji, 1992), delineando-a como eixo da organização do trabalho pedagógico (Villas Boas, 2008).

É comum ouvir professores do ensino superior relatando situações em que os estudantes demonstram pouco ou nenhum interesse pelos estudos, ao contrário do que se espera para esta etapa da escolaridade, o que fatalmente prejudica suas aprendizagens. Todavia, aprender pressupõe ação e pensar sobre essa ação, e quando se trata da aprendizagem no contexto educativo, tem-se no professor aquele que é capaz de facilitar a construção do conhecimento à medida que organiza seu trabalho pedagógico com a finalidade de propiciar essa ação e essa reflexão acerca do objeto a ser trabalhado, acerca do conteúdo a ser aprendido, esforçando-se para envolver o estudante nesse processo.

A esse respeito, Weisz (2000, p. 65-66) diz que o processo de aprendizagem não corresponde linearmente ao de ensino, sendo assim, as boas situações de aprendizagem são aquelas em que:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Esses princípios apresentados pela autora nos remetem diretamente à necessidade do trabalho coletivo em sala de aula, no qual professor e estudantes se insiram em um contexto de corresponsabilidade, confiança e parceria. Em outras palavras, todos os envolvidos precisam se enxergar nesse contexto, pois os estudantes têm parte no trabalho pedagógico e também desenvolvem um trabalho, porque "a escola é, pois, o local de trabalho do professor e do aluno" (Villas Boas, 2006, p. 184).

No entanto, quando o aluno não se vê como parte integrante/integralizadora e partícipe do trabalho pedagógico, quando realiza atividades de reprodução, repetitivas, sem a possibilidade de criar e de pensar, ele se "insere no processo de trabalho como algo já dado, predeterminado, sobre o qual sua capacidade de influência é nula" (Enguita, 1993, p. 243), tornando sua participação em sala de aula uma produção fabril, dependente das determinações alheias, sem autonomia e desprovido de motivação, o que pode levá-lo a desenvolver as atividades propostas apenas como uma obrigação. Deste modo, acompanhando o pensamento de Bzuneck (2001), esta falta de motivação pode atingir sobremaneira o seu desempenho.

Assim, compreender a opinião dos estudantes acerca dos processos de avaliação, ensino e aprendizagens, no momento em que vivenciam sua formação, mostra-se relevante para o trabalho pedagógico no ensino superior, pois, com base no que expõe a Declaração de Bolonha, os estudantes da União Europeia devem receber um ensino capaz de propiciar-lhes uma educação compatível "às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico" (Declaração de Bolonha, 1999). Assim sendo, o atendimento a tais exigências requer adequações nas concepções educacionais, as quais englobam, entre outros aspectos, aprendizagens relacionadas, não somente aos conhecimentos específicos dos conteúdos curriculares, mas também ao desenvolvimento de capacidades e competências de se comunicar, de pensar, de expor o pensamento crítico, de fazer análises e resolver situações-problema.

O curso de mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de uma universidade portuguesa foi estruturado espelhando-se em tal perspectiva e oferece ao estudante, de acordo com sua opção, o grau de Mestre em Ciências da Educação ou de Mestre em Educação. O mestrado em Ciências da Educação dispõe de cinco áreas de especialização, dentre elas

a área de Avaliação em Educação. O Plano de Estudos desta área conta com a unidade curricular "Avaliação das Aprendizagens", com conteúdo programático distribuído em Áreas Temáticas: 1 - fundamentos da avaliação das, e para as, aprendizagens, 2 - avaliação interna e 3 - avaliação externa, a fim de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências:

- Compreender o papel da avaliação das, e para as, aprendizagens na organização e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem numa diversidade de contextos.
- Relacionar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação para compreender a necessidade da sua articulação/integração em contextos de prática.
- Analisar o lugar e o papel da avaliação das, e para as, aprendizagens no desenvolvimento do currículo e na melhoria dos sistemas educativos e formativos.
- Relacionar resultados da investigação e conhecimentos teóricos com as práticas de avaliação numa diversidade de contextos.
- Analisar textos no domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens mobilizando e integrando conhecimentos adquiridos.
- Produzir textos de natureza crítica que mobilizem, integrem e relacionem ideias, conceitos e teorias do domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens.
- Conceber planos que articulem o ensino, a aprendizagem e a avaliação numa diversidade de contextos de prática. (Plano de Estudos da Unidade Curricular)

Para que fosse possível aos estudantes a consecução de tais competências, foi estabelecido na Ficha da Unidade Curricular que

> se envolvam ativamente em todas as atividades previstas para as sessões de trabalho. Interessa ter bem presente que cada Área Temática é objeto de pesquisa por parte dos estudantes e que isso implica um investimento significativo de tempo para além das sessões presenciais de trabalho que, acima de tudo, serão momentos de discussão, análise e síntese para sistematização e consolidação de conhecimentos e aprendizagens. (Ficha da Unidade Curricular)

Esse envolvimento era solicitado por meio da realização de tarefas, as quais estavam intimamente relacionadas ao desenvolvimento das seções de trabalho e, consequentemente, ao processo avaliativo caracterizado como de natureza essencialmente formativa, tendo a avaliação somativa como apoio das aprendizagens e do ensino. Os estudantes deviam, portanto, realizar as seguintes tarefas no decorrer do semestre letivo: apresentações, reações críticas, trabalho prático, ensaio final.

2. A pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva, com abordagens qualitativa e quantitativa, uma vez que "complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenômeno estudado" (Neves, 1996, p. 2), para o qual foram instituídas três categorias: avaliação, ensino e aprendizagem. Essas categorias foram fundamentais, pois constituem o eixo da/para a discussão, tanto no âmbito da literatura como no da análise das informações coletadas.

A unidade curricular pesquisada tem como conteúdos os componentes inerentes ao tema "avaliação das aprendizagens" e, sendo assim, aponta a avaliação formativa como pressuposto de uma de suas ações. Isso foi o que nos impulsionou a refletir e buscar compreender se a avaliação vivenciada pelos estudantes ocorre como prevista no programa e se há relação entre os processos de ensino e aprendizagem, conforme se infere de uma avaliação de cunho verdadeiramente formativo.

Para atingir seus objetivos, a pesquisa foi desenvolvida junto aos estudantes de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de uma universidade portuguesa, da unidade curricular "Avaliação das Aprendizagens", no 1º semestre do ano letivo de 2013/2014 e ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, questionário e registros avaliativos produzidos pelos estudantes.

Realizamos uma leitura atenta da Ficha de Unidade Curricular, na qual estão dispostas todas as informações pertinentes ao desenvolvimento da unidade, o que nos possibilitou a construção do roteiro de entrevistas semiestruturadas e do questionário, tomando por base as informações prescritas relativas aos processos de avaliação, ensino e aprendizagem.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 5 estudantes e 21 questionários foram respondidos. Foram considerados também 22 registros avaliativos da unidade curricular produzidos na última seção de trabalho, nos quais os estudantes imprimiram suas opiniões acerca da unidade, fazendo um "balanço geral" dos aspectos relevantes relacionados às estratégias pedagógico-avaliativas desenvolvidas.

Quanto ao questionário, este foi organizado a fim de nos permitir conhecer como os estudantes: a) lidam com os conteúdos trabalhados na unidade curricular e como dele se apropriam, considerando a relevância desses aspectos para o desenvolvimento dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem; b) enxergam suas aprendizagens em cada Área Temática; c) enxergam o desenvolvimento das competências previstas para a unidade curricular; d) avaliam os contributos de cada uma das tarefas de avaliação previstas no programa da unidade curricular; e) avaliam a possibilidade de reformular as reações críticas; f) avaliam a bibliografia indicada pelo programa da unidade curricular; g) percebem a organização do ensino e a dinâmica pedagógica durante as seções de trabalho e h) percebem o regime geral de avaliação desenvolvido na unidade curricular.

Os registros avaliativos produzidos pelos estudantes acerca da unidade curricular na última seção de trabalho também foram objeto de análise. Eles foram escritos a partir de uma solicitação do professor. Os estudantes tiveram a liberdade de escrever como lhes conviesse acerca dos aspectos relevantes vivenciados durante o semestre. A análise dos registros avaliativos ocorreu por meio de uma interpretação que se aproxima da análise de conteúdo que, de certo modo, permite uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados, auxiliando-o em uma compreensão que vai além de uma simples leitura.

2. 1 O que os dados revelaram

A unidade curricular "Avaliação das Aprendizagens" foi organizada em conteúdos programáticos distribuídos em três Áreas Temáticas (1 - fundamentos da avaliação das, e para as, aprendizagens, 2 - avaliação interna e 3 - avaliação externa), sendo estabelecida pela Ficha da Unidade Curricular a necessidade de que os estudantes se envolvessem de forma ativa em todas as atividades previstas para as sessões de trabalho. Esse envolvimento era solicitado por meio da realização de tarefas, as quais estavam intimamente relacionadas ao desenvolvimento das seções de trabalho e, consequentemente, ao processo avaliativo caracterizado como de natureza essencialmente formativa, tendo a avaliação somativa como apoio das aprendizagens e do ensino.

A dinâmica realizada nas seções de trabalho contava com uma rotina pedagógica, que, muitas vezes, se iniciava por meio de uma comunicação eletrônica enviada pelo professor, sugerindo aos estudantes determinadas leituras e/ou pesquisas em materiais previstos ou não bibliografia básica do programa, a fim de subsidiar o debate. As seções de trabalho obedeciam criteriosamente ao cronograma previsto na Ficha da Unidade Curricular, facilitando aos estudantes sua participação nas discussões. Na primeira seção de trabalho houve uma apresentação da unidade curricular e das dinâmicas de aprendizagem, a partir daí as seções foram organizadas, atribuindo, a cada Área Temática, o espaço de duas a quatro seções de trabalho, conforme o conteúdo a ser estudado. Ao final de cada Área Temática, os estudantes entregavam na seção de trabalho subsequente uma Reação Crítica acerca do que fora discutido até então.

Na sequência, o professor devolvia as Reações Críticas a cada estudante com o respectivo *feedback* escrito. Ao estudante facultava a reformulação de tais as Reações Críticas, com vistas a empregar as orientações registradas pelo professor, clarificando, ampliando ou, até mesmo, mudando o que havia escrito. Cada seção de trabalho também iniciava com um *feedback,* porém informal, no qual o professor buscava trazer à tona aspectos que havia observado nas Reações Críticas, nas apresentações

ou nas falas voluntárias dos estudantes, os quais mereciam ser retomados ou enfatizados de forma a favorecer a compreensão dos conteúdos seguintes que compunham cada Área Temática.

As Apresentações que ocorriam ao final de cada Área Temática eram em grupo, mas sem as formalidades acadêmicas tradicionalmente exigidas. Os estudantes podiam apresentar sentados em seus próprios lugares e não se exigia nenhum material de apoio visual, como slides organizados em *PowerPoint*, por exemplo. A avaliação ocorria, portanto, o tempo todo, ao longo das seções de trabalho, por meio dos *feedbacks* do professor e da heteroavaliação que era incentivada durante as Apresentações, especialmente, e contava, nesse ínterim, com a autoavaliação que se esperava de cada estudante ao ouvir o professor, os colegas e ao tomar conhecimento dos *feedbacks* escritos. Havia a intenção de desenvolver uma avaliação de natureza formativa, conforme foi declarado na própria Ficha da Unidade Curricular.

Para discutir os dados coletados por meio dos diferentes instrumentos/procedimentos, são aqui apresentadas três seções que analisam as informações relativas às percepções dos estudantes sobre os processos de avaliação, ensino e aprendizagem.

2.1.1 O ensino

Em relação à organização do ensino e à dinâmica pedagógica desenvolvida na unidade curricular, os estudantes apresentaram uma percepção positiva que se materializou por meio dos diversos instrumentos/procedimentos de coleta de dados.

Observou-se, conforme concordam os próprios estudantes ao responderem ao questionário, que o programa da unidade curricular foi disponibilizado no início do semestre e era claro quanto às informações necessárias para que organizassem o seu trabalho. Apenas um estudante discordou de tal afirmativa.

Em geral, os estudantes sabiam claramente o que tinham que fazer em cada sessão de trabalho, considerando o cronograma previsto no programa: *"Desde o início do semestre até o final nós sabíamos perfeitamente como as aulas iam mais ou menos decorrer e sabíamos o trabalho que íamos ter durante aquelas semanas. [...] isso era bom e foi uma mais valia"* (Estudante A).

Além disso, 90,4% dos estudantes consideraram que as tarefas propostas eram adequadas para o que era necessário aprender e apontaram sobre este aspecto que as tarefas solicitadas exerceram papel importante na dinâmica pedagógica, assim como na contribuição para suas aprendizagens: *"Acho que as tarefas não poderiam ser melhores"* (Estudante C).

Outro fator apontado pelos estudantes como relevante na dinâmica pedagógica foi a comunicação antes e durante as seções de trabalho, a qual se estabelecia de modo interativo entre o docente e os estudantes, pois 95,2% consideraram que as mensagens de e-mails enviadas lhes ajudaram a organizar o seu estudo e a se prepararem para as atividades que tinham que desenvolver nas sessões de trabalho, da mesma maneira que, para a maioria (90,4%), o docente criou condições para facilitar a comunicação nas aulas, tornando-as interativas com bastante participação por parte dos alunos: *"Eu concordo com a estratégia, era uma estratégia que nos fazia ir à pesquisa de informação. E depois resultou, porque na sala de aula debatíamos, conversávamos, e depois tínhamos o feedback, que também era uma estratégia que foi uma mais valia para nós"* (Estudante B).

Nas entrevistas realizadas observamos uma percepção muito favorável ao tipo de organização do trabalho pedagógico, visto que todos os entrevistados iniciaram seus depoimentos apontando a dinâmica docente como um dos aspectos que lhes permitiu participar ativamente das aulas e, com isso, aprender mais e melhor: "*A dinâmica da aula concedia liberdade para todos participarem e nós acabávamos por "construir" a aula"* (Estudante D). A maneira como lhes foi exigido posicionarem-se oralmente acerca do que haviam lido e compreendido conduzia as seções de trabalho acerca do conteúdo previsto em cada Área Temática, para o qual o docente direcionava os debates e intencionava ampliar e clarificar os conhecimentos trabalhados por meio dos *feedbacks.*

Em linhas gerais, considerou-se que a dinâmica pedagógica desenvolvida na unidade curricular favoreceu as aprendizagens. Além disso, os estudantes assinalam que na *"Relação professor-aluno – existe muita proximidade e empatia"* (Estudante E), evidenciando a importância dessa relação para a motivação da turma em relação às suas aprendizagens.

2.1.2 A Aprendizagem

Os *feedbacks* realizados pelo docente, tanto aqueles que ocorriam durante as seções de trabalho quanto os que decorriam das reações críticas, foram o ponto mais evidente nos discursos dos estudantes como elemento facilitador para o seu envolvimento e para as suas aprendizagens. Percebemos que o *feedback* foi considerado um ponto muito forte do trabalho pedagógico desenvolvido, pois "*O feedback assumiu um papel primordial. [...] sempre foi útil, construtivo, permitindo-me alargar meus horizontes e elevando-me a vontade e a motivação de pesquisar mais informação para me superar"* (Estudante A).

Além disso, mesmo quando os estudantes não se referiam especificamente ao *feedback*, se reportavam a ele, quando apontavam as apresentações que realizaram e as reações críticas que

produziram, pois para eles as devolutivas do docente nestas atividades fizeram toda a diferença: *"As reações críticas serviram para consolidar o conhecimento e percebermos aquilo que havia a melhorar"* (Estudante C).

O *feedback* demonstrava que o docente procurava ampliar as aprendizagens: "*O fato de o docente se mostrar sempre disponível e conceder o feedback fez com orientasse melhor o meu processo de ensino-aprendizagem.* Isso nos permitiu perceber que a dinâmica pedagógica organizada favoreceu as aprendizagens e foi percebida pelos estudantes como uma experiência diferente das que geralmente se vivencia na sala de aula: *"Fugíamos do senso comum"* (Estudante C). Especialmente pela alternativa que lhes foi dada de refazer os textos por eles construídos: *"A possibilidade de refazer a reação escrita foi um ponto forte na dinâmica de trabalho – permitiu a todos os alunos atingirem o nível máximo da avaliação ao mesmo tempo se envolvessem e aprendessem com maior qualidade"* (Estudante B).

Os estudantes foram unânimes também quanto às suas aprendizagens em relação ao papel da Avaliação das Aprendizagens e sua relação comas políticas públicas de educação e formação. Apenas no que se refere ao papel da avaliação das, e para as, aprendizagens no desenvolvimento do currículo e na melhoria dos sistemas educativos e formativos é que observamos a frequência de 1 estudante que apontou não a ter compreendido.

Sabemos que as pessoas são diferentes, que vêm de contextos sócio-econômico-culturais diferentes, vivências e experiências e necessidades de aprendizagens igualmente diferentes. Por isso, é mesmo desafiadora uma organização do trabalho pedagógico que almeje a aprendizagens de todos os alunos.

2.1.3 A avaliação

O regime geral de avaliação desenvolvido na unidade curricular foi visto pelos estudantes como uma avaliação contínua e que não se preocupa apenas com as notas alcançadas, mas efetivamente com os conhecimentos e competências desenvolvidas, o que para eles era fator de motivação. Todavia, os questionários revelaram que no que se refere aos esclarecimentos necessários acerca da produção das tarefas avaliativas não foram suficientes para 42,9% dos estudantes, embora a maioria da turma (96.2%) tenha dito que houve oportunidades para os alunos clarificarem os procedimentos de avaliação.

Um grupo de estudantes (85,7) apontou que a auto e a heteroavaliação eram utilizadas na sala de aula e foram enfáticos ao afirmarem que havia a socialização dos conhecimentos, nas quais era possível se posicionar e ouvir os colegas.

Sobre como decorreram as práticas avaliativas, sobressaíram, mais uma vez, os *feedbacks* realizados pelo docente. A importância do *feedback* para os estudantes foi notória, a qual se explica pela frequência do termo nos discursos durante as entrevistas e nos registros avaliativos e pelo de grau de concordância aferido por eles nas questões que se referiam a essa prática.

Todavia é importante salientar que para uma frequência de 1 a 5 estudantes não havia discussão suficiente entre o docente e os alunos sobre o *feedback* durante as aulas. Ficou claro, por meio das entrevistas, que, ao entregar as tarefas com os respectivos *feedbacks*, era suscitada nos estudantes a necessidade de lê-los e que, muito embora nem todos chamassem o professor para discutir sobre aquilo que ele havia escrito, os estudantes podiam fazê-lo por meio de mensagens eletrônicas ou procurá-lo pessoalmente fora das sessões de trabalho, quando assim considerassem necessário.

A avaliação na unidade curricular revelou-se como uma avaliação essencialmente formativa e como categoria fundamental da organização do trabalho pedagógico, conduzindo e determinando os caminhos da dinâmica pedagógica. Outrossim, a avaliação desenvolvida foi capaz envolver os estudantes no trabalho pedagógico e de revelar as necessidades didáticas da sala de aula, pois foi por meio dela e a partir dela que se desenvolveu todo o programa, como uma prática pedagógica preocupada com as aprendizagens e com os avanços de todos.

3. Últimas considerações

Os resultados demonstraram uma mudança no comportamento e na visão dos estudantes sobre as aprendizagens no contexto escolar, apontando a avaliação formativa, incluindo as estratégias de auto e heteroavaliação, como fator relevante de motivação para suas aprendizagens, o que desafia as práticas pedagógico-avaliativas a levar em consideração aspectos por eles apontados. Os dados revelam ainda que a concepção e a prática docente estão intimamente relacionadas à participação, à interação e ao envolvimento dos estudantes nas estratégias pedagógico-avaliativas, o que facilita, sobremaneira, as suas aprendizagens, sinalizando, de forma significativa, que a avaliação tem papel preponderante nos processos de ensino e de aprendizagem.

Referencias

Arredondo, S. C.; DIAGO, J. C. (2009) *Avaliação educacional e promoção escolar.* São Paulo: Unesp.

Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Orgs.) *Motivação do aluno.* Petrópolis: Vozes.

Declaração de Bolonha. (1999). *Declaração de Bolonha.* Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/03F66B88-FB08-41E2-8532 982517E8538B/380/Declaracao_Bolonha_portugues1.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Enguita, M. F**.** (1993). *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.* Porto Alegre: Artmed.

Esteban, M.T. (1999). A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* Rio de Janeiro: DP& A.

Esteban, M.T. (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar.* Rio de Janeiro: DP& A.

Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.* São Paulo: Editora UNESP.

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa.* Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp. 21-50, CIEd, Universidade do Minho**.**

Freitas, L. C. de. (2005). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* 7ed, Campinas, São Paulo: Papirus.

Freitas, L. C.; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M. M. S.; Freitas, H. C. L. (2009). *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada.* Trad. Patrícia C. Ramos. - Porto alegre: Artmed.

Luckesi, C.C. (2000). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 3.ed. São Paulo: Cortez.

Lüdke, M., André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* 9. ed. São Paulo: EPU.

Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, USP, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea. usp.br/cadpesq/arquivos/C03-art06.pdf. Acesso em: 07/05/2012.

Pereira, M. S. (2008). *A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

Villas Boas, B. M. de F. (2011). Compreendendo a avaliação formativa. *In:* Villas Boas, Benigna M. de F. (Org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras.* Campinas: Papirus.

Villas Boas, B. M. de F. (2008). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação.* Campinas: Papirus.

Villas Boas, B.M de F. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.* Campinas, SP: Papirus.

Weiz, T. (2000). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.* São Paulo: Ática.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Autoeficácia como fator motivacional para o envolvimento do educador no pré-escolar

Letícia Fleig Dal Forno[1], Adriana Yanina Ortiz [2]
[1]*Centro Universitário de Maringá- ICET (Brasil)*
[2]*Universidad Nacional de Salta- CONICET (Argentina)*
lefleig@gmail.com; ortizadrianayanina@gmail.com

Resumo

O comportamento é adquirido e regulado através de um mecanismo cognitivo central: o sentimento pessoal de autoeficácia (Bandura, 1977). Bandura (1997) propõe que a conduta das pessoas é regulada pelas expetativas de eficácia, ou seja, a convicção de que se pode ter êxito nos comportamentos requeridos para alcançar os resultados esperados. Quando o sujeito propõe-se um objetivo, ele cria representações das estratégias, das condutas e das ações que lhe permitirão alcançar o que espera, e também cria uma imagem das suas próprias capacidades para adotar esse comportamento e utilizar as estratégias pensadas para o alcance da sua meta. Ambas as crenças podem explicar a conduta das pessoas e se manifestam num sistema triádico de causalidade recíproca, onde o meio, as caraterísticas pessoais do sujeito e as suas ações relacionam-se reciprocamente. Apresentam-se, neste estudo, as expetativas de autoeficácia de 245 educadores de infância, pertencentes a diferentes regiões do Brasil e de Portugal (Forno, 2015). Os resultados indicam que, por um lado, quanto mais elevada a autoeficácia do educador, maior percepção das suas próprias capacidades para definir e inovar estratégias de ensino que lhe permitam lidar com situações desafiantes como a desmotivação do aluno, o desinteresse, o questionamento contínuo, a falta de envolvimento na escola. Por outro lado, o educador com elevada autoeficácia é capaz de reconhecer melhor um comportamento diferenciado num aluno, e a necessidade de pensar em estratégias educacionais que possibilitem oportunidades de envolvimento e participação. A partir dos aportes desse trabalho, o objetivo deste estudo é oferecer uma análise teórica acerca da autoeficácia dos educadores, colocando em ênfase sua importância para o envolvimento do professor, e para as ações que o docente pode desempenhar com o fim de motivar e promover o envolvimento dos seus alunos na escola.

Palavras-chave: Autoeficácia, Motivação, Envolvimento do professor, Educadores de Infância.

Abstract

Behavior is acquired and regulated through a central cognitive mechanism: the personal feeling of self-efficacy (Bandura, 1977). Bandura (1997) proposes that people's behavior is governed by expectations of efficacy, that is the perceptions about the relevance of what they do to achieve the results. When a subject assumes a goal, he creates representations of strategies, behaviors and actions that would allow him to achieve what he expects. Also, he recognizes his own abilities to adopt this behavior and uses strategies to achieve his assumed goal. These beliefs may explain the behavior of people and they arise through a triadic system where the three characteristics are related among each other: reciprocal causality, personal characteristics, and actions. In this study we present the expectations of 245 kindergarten teachers' self-efficacy, belonging to different regions of Brazil and Portugal (Forno, 2015). The results indicate that, towards educator perception, the higher the self-efficacy of the educator, greater awareness of their own capacity to define and elaborate innovative teaching strategies. And, observing teachers and students, those teachers with high self-efficacy are better able to recognize a different behavior in a student, and also they identify the need of thinking of educational strategies that allow opportunities for involvement and participation. From the contributions of this work, the aim of this study is to provide a theoretical analysis on the self-efficacy of teachers, focusing on the importance to the teacher engagement. In addition, we explicit actions that teachers can play in order to motivate and promote students engagement in the school.

Key words: Self-Efficacy, Motivation, Teacher Engagement, Teachers Kindergarten

1. Introdução

A literatura destaca o decisivo impacto da autoeficácia do docente sobre o desempenho das funções próprias do seu papel e, consequentemente, a otimização das aprendizagens e o rendimento dos alunos, em geral. No intuito de discutir sobre a carência teórica existente de estudos que abordam as crenças de autoeficácia dos professores e a sua importância no reconhecimento de crianças sobredotadas e na adequação de estratégias de trabalho para a sala de aula num contexto tão diversificado, este artigo pretende indagar sobre as crenças de autoeficácia de educadores de infância do Brasil e de Portugal, e analisar as relações entre estas crenças e a perceção de indícios de sobredotação em alunos do pré-escolar.

Segundo os resultados de investigações, as realizações dos educadores de infância em relação às suas atividades docentes vão depender, em grande medida, da sua confiança para abordar todas as mudanças que demanda o seu novo papel no contexto escolar: mediar e promover o desenvolvimento global da criança; incentivar que o aprendiz reconheça as suas habilidades, capacidades e competências;

compreender o ritmo, estilo e potencial de aprendizagem dos seus alunos (Freitas & Barbosa, 2011; Gagné, 2014; Gallagher, 2008; Hany, 1993), sem deixar de atender às particularidades de cada um deles, e simultaneamente, dando conta da diversidade existente no grupo de aula.

Um dos desafios prioritários desse novo papel, e especificamente na educação pré-escolar, centra-se no reconhecimento de características ou indícios de sobredotação nos alunos que, segundo Dai e colegas (2011) é uma tarefa que lhe compete ao professor. Em relação a perceção da sobredotação, entre o período 1998-2010, localizaram-se 140 estudos contextualizados na educação básica, sendo no pré-escolar apenas 32 e, na maioria dos casos, mesmo com a participação de educadores, não são estudos específicos do contexto da educação de infância ou do pré-escolar (Dai, Swanson, & Cheng, 2011). Destaca-se, assim, a necessidade de ser analisada a perceção dos educadores de infância acerca da sobredotação a partir das conceções que eles têm, com o fim de viabilizar e aprofundar no estudo da temática e definir, no contexto escolar, o conceito de sobredotação, bem como ressaltar o papel significativo do profissional da educação na ação de reconhecimento da sobredotação nos contextos educacionais (Forno, 2015).

O objetivo principal deste artigo é, por um lado, apresentar os resultados de um estudo (Forno, 2015) desenvolvido com educadores de infância do Brasil e de Portugal quanto a autoeficácia dos educadores e a sua relação com a percepção de sobredotação. Por outro lado, teorizar acerca da autoeficácia dos educadores, ressaltando sua importância para o envolvimento do professor, e para as ações que poderia desempenhar com o fim de motivar e promover o envolvimento dos seus alunos na escola.

É importante mencionar que devido ao caráter predominantemente exploratório do estudo, em esta investigação não é possível realizar predições concretas nem generalizações para o conjunto do universo da amostra.

2. Enquadramento conceptual

Apresentam-se nesta seção as conceptualizações sobre autoeficácia, autoeficácia do professor e uma aproximação teórica acerca das possíveis relações entre a autoeficácia do professor e a perceção de indícios da sobredotação.

2.1. Autoeficácia

A teoria da aprendizagem social, ou teoria sociocognitiva, desenvolvida por Bandura (1977) considera às pessoas como agentes da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Esta teoria aborda uma visão proativa da motivação, que procura perceber como é que as pessoas conseguem exercer o controle sobre os acontecimentos que afetam sua vida, com o fim de evitar eventos desagradáveis e estimular a ocorrência de eventos agradáveis (Fontaine, 2005). A motivação, segundo Bandura (1997), refere a uma conduta dirigida para alcançar uma meta, estimulada e sustentada pelas expectativas sobre os resultados antecipados das ações, e a autoeficácia para realizá-las. Para Bandura (2001) a essência da humanidade fica na agência pessoal, quer dizer, na capacidade do ser humano para atuar sobre si e, em simultâneo, mudar o seu contexto. A crença do indivíduo na sua capacidade de controlar os acontecimentos futuros é o mecanismo mais importante da agência humana, porque pressupõe a ação conjunta de crenças que definem os efeitos prováveis de determinados comportamentos e de crenças de competência na atualização dos comportamentos pretendidos (Fontaine, 2005).

Exercer a agência humana significa, portanto, atuar com intencionalidade: as pessoas não só reagem ao ambiente externo, senão que possuem a capacidade de reflectir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações, e os efeitos que essas ações terão, quanto ao modo de visualizar e escolher aquelas ações que julgam mais convenientes ou necessárias (Azzi & Polydoro, 2010; González Fernández, 2005).

Para além da intencionalidade, a agência pessoal caracteriza-se pela capacidade do sujeito para tomar decisões, motivar-se, pensar e executar planos de ação (Bandura, 2001; Taveira, 2013). Quando se confronta com uma meta, o sujeito cria, por um lado, representações das estratégias, condutas e ações que lhe permitirão concretizar o que se propõe; por outro lado, cria uma imagem das suas próprias capacidades para adotar esse comportamento e utilizar as estratégias pensadas na consecução da sua meta (Bandura, 1989). Ambas as crenças podem resultar como explicativas da conduta dos indivíduos, e se manifestam num sistema triádico de causalidade recíproca (Bandura, 1989) que propõe a existência de relações recíprocas e dinâmicas entre o meio, as características pessoais do sujeito (cognitivas, motivacionais, afetivas) e as suas ações (Fontaine, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). A agência humana é interactiva, é um produto da interação entre as caraterísticas pessoais do sujeito, as suas ações e as exigências do meio (Bandura, 1997).

As crenças de autoeficácia são, na teoria de Bandura, um conceito central, e aludem aos "juízos que realizam as pessoas sobre as suas capacidades para organizar e executar as ações requeridas para alcançar os tipos de atuação designados" (Bandura, 1989, p. 391). São estas crenças as que permitem ao sujeito confrontar as dificuldades e situações que exigem aprendizagens, pois implica

"juízos explícitos sobre a possessão das habilidades necessárias para encontrar as idéias principais em passagens de vários níveis de dificuldade" (Pintrich & Schunk, 2006, p. 156).

Pessoas que têm fortes crenças de autoeficácia estão convencidas de possuir as competências necessárias para alcançar os seus objetivos ou, se assim não fosse, acreditam na sua capacidade para adquirir tais competências, melhorando desse jeito, os seus desempenhos. Os efeitos das crenças de autoeficácia são positivos porque se manifestam nas cognições que o sujeito movimenta para analisar uma situação e antecipar uma solução, nas condutas que adota, na persistência sobre essa ação e nas emoções que se derivaram da sua interação com a situação (Ortiz, 2013).

2.2. Autoeficácia do Professor

A autoeficácia pode ser definida como a confiança que o profissional da educação tem nas suas próprias competências. Tem-se, assim, que os professores precisam atuar com maior persistência em tarefas ligadas à aprendizagem, e serem mais responsáveis pelos resultados escolares por meio da utilização do feedback diferenciado em relação a cada um dos alunos (Barros & Barros, 1990).

A relevância de compreender a percepção da autoeficácia dos educadores em relação a sua atuação educacional tem como base a descrição de que os profissionais da educação com um forte sentido de eficácia pessoal obtêm melhores resultados e se sentem mais responsáveis pela aprendizagem do aluno (Ortiz, 2013). Conforme descrevem Barros e Barros (1990) as investigações empreendidas com professores têm confirmado que a perceção destes, acerca da sua própria eficácia no ensino, é uma variável importante para a compreensão do sucesso escolar dos alunos.

As práticas de competências estão relacionadas com o conceito que o indivíduo tem em referência à aprendizagem desenvolvida na organização em que está inserido, o que remete à compreensão de que o professor tem em perspetiva a escola em que atua, os alunos com que está envolvido e a sua perceção de capacidades, habilidades e competências (Azzi & Polydoro, 2010).

Fontaine (2005) descreve que a autoeficácia do professor expressa uma visão pró-ativa da motivação desse profissional, expondo como o indivíduo consegue exercer um controle sobre os acontecimentos que afetam suas vidas, de modo a evitar os eventos desagradáveis e estimular a ocorrência dos que são agradáveis.

A autoeficácia refere-se a teoria social cognitiva de Bandura, conhecida por ter realçado a importância da percepção de autoeficácia enquanto um "construto motivacional, assume que o comportamento humano se baseia mais sobre crenças do que sobre a análise objetiva da realidade" (Fontaine, 2005, p. 118).

Portanto a autoeficácia refere-se a ideia de que o professor precisa verificar em si as competências para relacionar o meio, suas características pessoais e suas ações; para reconhecer no outro, ou ao menos ter uma visão clara desta perspetiva de que ele apenas reconhecerá no outro o que reconhece em si (Fontaine, 2005).

Logo, o professor estrutura sua identidade em conformidade com as suas experiências profissionais, com as interações com os alunos e por medida da sua compreensão do contexto escolar, as responsabilidades envolvidas, as tarefas abordadas, e as metas educacionais da série, do contexto sócio-econômico, e do período de escolarização.

2.3. Autoeficácia e perceção da Sobredotação

Atualmente é percetível que os caminhos investigativos acerca da sobredotação encontram-se em duas abordagens: a psicológica e a educacional, ressalvando os construtos biopsicossociais que envolvem o indivíduo sobredotado e o conceito de sobredotação (Gallagher, 2008; Heller, Mönks, Sternberg, & Subotnik, 2002).

Nesta perspetiva a formação de professores é uma variável que precisa de uma análise mais aprofundada em função da sobredotação, da educação inclusiva e da avaliação das necessidades educativas especiais (Forno, 2015). O reconhecimento e a avaliação de um aprendiz como possuindo indícios de um potencial superior apresenta-se, ainda, como algo complexo e difícil de ser percebido pelo profissional da educação (Gagné, 2014).

Essa perceção pode ser constatada por meio dos resultados obtidos quanto à experiência pedagógica com crianças sobredotadas e as narrativas acerca de como se avalia a sobredotação. Alguns estudos (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Bahia & Oliveira, 2013; Gagné, 2014; Robinson, 2008) indicam que o papel e o desempenho do professor é significativo para compreender o que é a sobredotação e a forma de reconhecer esta singularidade no desempenho de um aluno.

Segundo Renzulli (2010) é importante propor e criar um ambiente educacional que equilibre um currículo preestabelecido com oportunidades regulares e sistemáticas que permitam aos estudantes desenvolverem as suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, respeitando ritmos e interesses, com uma avaliação voltada ao individual na perspetiva de serem observadas e analisadas as singularidades no desempenho de cada um.

No entanto, a promoção desse ambiente exige que o professor sinta-se à vontade com o ato de educar, e de ficar disponível para compreender que os comportamentos, os ritmos e o desenvolvimento diferenciado, quanto a aprendizagem e o interesse dos alunos, são variáveis que não impedem o

desempenho do professor, mas sim exigem dele uma postura voltada à promoção da inclusão (Gagné, 2014; Hany, 1993; Renzulli, 2010). E é esse um dos desafios com que se confrontam os professores na sala de aula.

As realizações dos professores em relação às suas atividades docentes irão depender, em boa parte, da confiança que tenham em si próprios para abordar todas as mudanças que implicam a promoção de uma educação inclusiva e a proposta de um novo papel na escola. Segundo Rodríguez e colegas (2009), os sentimentos de competência e de eficácia pessoal não só parecem influenciar as expetativas de êxito como docentes, mas também têm consequências sobre a motivação e o rendimento dos estudantes.

Neste sentido, o sentimento de autoeficácia dos professores pode contribuir para reconhecer as condutas diferenciadas nos estudantes e planear e organizar, a partir disso, estratégias de aprendizagem inovadoras que possam abordar o trabalho conjunto na sala de aula, na promoção de aprendizagens significativas para todos (Forno, 2015, Moulding, Stewart, & Dunmeyer, 2014).

Atendendo ao desenvolvimento teórico prévio, se pode pensar que o grau de autoeficácia do professor irá influenciar nas condições deste profissional promover a educação inclusiva. Bem como, promover ações pedagógicas voltadas às necessidades específicas do alunado com características de sobredotação, na perpetiva de reconhecer que a indisciplina poderá ser um sinal do comportamento do aluno em relação a necessidade de um planeamento diferenciado (Gagné, 2014; Gallagher, 2008; Hoy & Spero, 2005).

3. Metodologia

O desenho de investigação escolhido foi um "*design ex post facto*" (Tuckman, 2012). Com a finalidade de estudar as relações entre a autoeficácia do professor e a perceção da sobredotação –e tendo certeza de que neste trabalho não houveram modificações sistemáticas no ambiente dos sujeitos, nem que eles foram induzidos a experiências– utilizou-se uma metodologia de tipo correlacional, baseada na consideração das variáveis no seu meio natural.

O plano de observação consistiu num estudo transversal, mediante a utilização de um inquérito que teve por finalidade avaliar a percepção da sobredotação e os sentimentos de autoeficácia dos educadores de infância que compõem a amostra de investigação.

3.1. Amostra

Da população específica foi selecionada uma amostra de 245 educadores de infância, responsáveis por crianças de distintas faixas etárias, com diferentes tempos de experiência profissional, género, idade e licenciaturas, que atuam em diversos jardim-de-infância de diferentes setores educacionais localizados no Brasil e em Portugal: públicos, privados, de solidariedade social e cooperativos. Esta diversificação na recolha dos dados estrutura-se em contextos culturais e socioeconómicos diferentes, resultando, pois, numa amostra heterogénea (Almeida & Freire, 2007).

Do total da amostra, 54,7% são brasileiros e 45,3% são portugueses; 2,1% são do género masculino e 97,6% são do género feminino. A média de idades é de 39 anos (DP=9,50), com um mínimo e um máximo de 21 e 66 anos. Quanto ao tempo de atuação profissional, a média é de 14 anos de experiência (DP= 9,595), sendo o menor tempo de experiência profissional 1 ano e o maior tempo de experiência os 38 anos.

Enquanto a sua formação, 44,4% dos educadores possuem formação na área da Pedagogia e das Ciências da Educação; 44,4% formação em Educação de Infância, 1,3% têm formação em cursos de bacharelado, 5,1% em outras licenciaturas (educação especial, letras, magistério); 1,7% dos educadores são formados no curso de Educação Básica e 3,1 % possuem formação em Gestão Escolar.

3.2. Instrumento

Foi utilizada a *Escala da autoeficácia do professor (EAEfP*), uma adaptação da *Teacher self-efficacy Scale*, de Schwarzerm e Schmitz (1999), e da *Teacher Efficacy Scale (short form), de* Hoy e Woolfolk (1993). A EAEfP multidimensional é composta por 12 itens, com seis opções de resposta numa escala tipo *Likert*, onde 1 representa "total desacordo", entanto que 6 indica "total acordo".

A EAEfP apresenta três dimensões específicas: Eficácia de Ensino (α= 0.76), Eficácia Pessoal (α= 0.75), Eficácia de Motivação (α= 0.76). A dimensão Eficácia de Ensino inclui 6 itens relacionados com a maneira como o educador avalia as suas capacidades e crenças relativas à sua capacidade para ensinar os estudantes em diversas situações. A dimensão Eficácia Pessoal possui 4 itens representativos do modo como o educador avalia, age, e se sente frente aos estudantes com diferentes estilos de resposta e com diferentes retornos. A dimensão Eficácia de Motivação é composta por 2 itens relacionados com o modo do educador avaliar e lidar com os estudantes desmotivados em sala de aula.

Para a análise da perceção dos educadores de infância foi utilizada a Escala de Caraterização da Sobredotação -ECS- (Forno, Veiga e Bahia, no prelo). A ECS é composta por 50 itens que respondem a características da sobredotação. O tipo de resposta é organizado numa escala de concordância, tipo *Likert*, onde as opções de resposta variam de 1 a 6, sendo 1 = total desacordo, e 6 = total acordo.

A ECS apresenta uma estrutura tetra-fatorial, e inclui as dimensões: Adaptabilidade (19 itens, α= 0.920), Altas Habilidades Cognitivas (13 itens, α= 0.872); Gestão da Aprendizagem (9 itens α=0.804); Inconformismo (3 itens, α=0.442). Cada fator foi considerado representativo de taxonomias do comportamento na sobredotação. Adaptabilidade que o estudante sobredotado expressa na facilidade em estabelecer relações em contexto da sala de aula e relativamente aos seus interesses e estilos; Altas Habilidades Cognitivas refere à precocidade de desempenho que o estudante sobredotado deverá apresentar no seu processo de ensino-aprendizagem; Gestão da Aprendizagem remete para o modo como o estudante age frente às suas aprendizagens e persiste no seu processo de desenvolvimento; Inconformismo concentra as características de um estudante impaciente e indisciplinado com as regras e sistematizações formais do processo de ensino escolar.

3.3. Procedimento

A administração dos questionários foi organizada de acordo com os interesses da equipa diretiva ou da equipa de gestão do espaço educacional, havendo situações de entrega via investigador e recolha diretamente junto do educador de infância; outras através da mediação da coordenação pedagógica da escola e ainda com mediação da secretaria municipal de educação, via e-mail, através de uma versão online do questionário (Google Forms). Uma vez obtida a autorização para a administração do questionário, destaca-se a participação final de 3 Secretarias Municipais de Educação (SMED) e 16 escolas de sectores públicos e privados, de 5 estados diferentes do Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Salvador, Rio de Janeiro e Pernambuco); e de 10 agrupamentos, 3 escolas e 3 redes de ensino privadas de distintas regiões (Lisboa, Centro e Norte) de Portugal.

Os dados obtidos através dos questionários foram introduzidos inicialmente com recurso ao programa informático Excel, tendo em vista a sua posterior exportação e análise com o *software* de análise estatística SPSS, versão 22.

4. Resultados

Com o propósito de conhecer se as relações entre a perceção da sobredotação e a autoeficácia dos educadores de infância são significativas, realizou-se uma análise de correlação que permite observar a existência de relações estatisticamente significativas entre as variáveis consideradas (ver Tabela 1).

Tabela 1: Correlações entre as dimensões da ECS e da EAEfP

Dimensões	Eficácia de Ensino	Eficácia Pessoal	Eficácia Motivacional
Adaptabilidade	.293**	.247**	.017
Altas Habilidades Cognitivas	.355**	.310**	.086
Gestão da Aprendizagem	.334**	.316**	.110
Inconformismo	.100	.144*	-.064

**. $p \leq 0.01$ *. $p \leq 0.05$

Observa-se a existência de correlações fracas entre algumas das dimensões da ECS e algumas da EAEfP. Adaptabilidade correlaciona-se com Eficácia de Ensino e Eficácia Pessoal, mas não com Eficácia Motivacional. A dimensão Altas Habilidades Cognitivas apresenta correlação com Eficácia de Ensino e Eficácia Pessoal. No caso da dimensão Gestão da Aprendizagem, existe correlação com Eficácia de Ensino e Eficácia Pessoal, e ausência de correlação com Eficácia Motivacional. Inconformismo apresenta correlação com Eficácia Pessoal, mas não com Eficácia de Ensino e Eficácia Motivacional. Faz-se notar que Eficácia Motivacional não apresenta correlações com nenhuma das dimensões da ECS.

Na análise de correlações entre as dimensões da ECS e as dimensões da EAEfP, observaram-se correlações significativas, indicando que a perceção dos educadores sobre algumas características da sobredotação é diferenciada da de outros profissionais da educação de infância conforme o grau de autoeficácia profissional e pessoal.

5. Discussão e considerações

Os resultados obtidos na pesquisa mostraram que quanto maior a autoeficácia de ensino do educador, maior é a sua perceção da sobredotação com recurso às características da *Adaptabilidade*, *Altas Habilidades Cognitivas* e *Gestão da Aprendizagem*. Isto quer dizer que o educador que mais acredita nas suas condições de ensino, que sabe lidar com estudantes inquietos, que consegue

motivá-los, que se sente confortável com questões desafiantes e em promover ações diferenciadas, apresenta uma perceção da sobredotação mais voltada para características singulares do estudante, compreendendo as suas necessidades e reconhecendo que ele precisa de se sentir apto no ambiente escolar e à vontade no seu processo de ensino e aprendizagem com os seus interesses, capacidades e competências.

Considerando a *autoeficácia pessoal* do educador, observou-se que quanto maior ela, maior é a perceção da sobredotação através das características da *Adaptabilidade*, *Altas Habilidades Cognitivas*, *Gestão da Aprendizagem*, e *Inconformismo*. Neste sentido, o educador que acredita nas suas capacidades e nas suas competências profissionais, que se reconhece como capaz de influenciar no desenvolvimento pessoal e académico da criança, que consegue motivar e ensinar com serenidade e segurança, observa mais as características da criança quanto ao seu processo de integração, o seu desempenho académico e as suas estratégias de aprendizagem.

Os resultados permitem confirmar que a autoeficácia dos educadores tem uma forte vinculação para o reconhecimento de indícios da sobredotação, portanto é possível afirmar que a compreensão da sobredotação, para além do viés acadêmico, depende de como o educador de infância perceciona características biopsicossociais das crianças (Forno, 2015; Freitas & Barbosa, 2011; Gagné, 2014).

Especificamente, na análise realizada neste estudo, obteve-se que, quanto maior o grau de autoeficácia, tenderá a promover uma conceção de sobredotação onde características como indisciplina, inquietação, necessidade de questionamento e pensamento divergente são indícios de um comportamento sobredotado. Destaca-se a perceção de que o grau de autoeficácia e motivação do professor, quanto a sua atuação profissional, possibilita a compreensão, para além de um desempenho excelente do aluno em termos de rendimento escolar, mas também de ações diferenciadas e singulares que possibilitam ao aluno reconhecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento, por meio do seu próprio ritmo e estilo (Bahia, & Oliveira, 2013; Barros & Barros, 1990; Freitas & Barbosa, 2011; Fontaine, 2005; Robinson, 2008).

A autoeficácia é uma função de regulação da motivação, do bem-estar e das realizações pessoais que determinam como o indivíduo se comporta em relação aos seus sentimentos e pensamentos (Bandura, 1997; Freitas & Barbosa, 2011; Pajares & Olaz, 2008).

A falta de estudos que abordam as possíveis relações entre a perceção da sobredotação e a autoeficácia do educador limitam as discussões acerca do resultado obtido. Importa salientar que os resultados deste estudo, situado no Brasil e em Portugal, sugerem que quanto maior a autoeficácia do educador em relação ao seu ensino e à sua postura profissional junto às crianças do pré-escolar, maior é o número de características que esses educadores percecionam como sendo da sobredotação.

Na abordagem das variáveis autoeficácia do profissional e a perceção da sobredotação observou-

se, que é possível visualizar uma relação existente entre o grau de autoeficácia do educador de infância e um maior reconhecimento de indícios de sobredotação no comportamento da criança.

Portanto, analisar a autoeficácia do educador em relação à sua perceção da sobredotação permite compreender que quanto maior o grau de autoeficácia, maior é a perceção das características da sobredotação, possibilitando uma atuação mais competente frente à criança com singularidade na aprendizagem, no desempenho e no comportamento.

Como afirmam Hoy e Spero (2005), a autoeficácia é o nível de competência que uma pessoa espera ter ou exibir em uma determinada situação; neste sentido, pensa-se que é importante a promoção de uma elevada autoeficácia dos educadores de infância, para que estes profissionais sejam capazes de trabalhar por uma educação inclusiva, e reconheçam o significado do seu papel, e das suas competências e capacidades, para o desenvolvimento de ações pedagógicas na perspetiva atual da educação para todos.

Referencias

Almeida, L., Fleith, D., & Oliveira, E. (2013). *Sobredotação: Respostas Educativas.* Braga: ADIPSIEDUC.

Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Azzi, R., & Polydoro, S. (2010). O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck, & S. Guimarães, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 126-144). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bahia, S., & Oliveira, E. (2013). Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem. Em F. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 583-361). Lisboa: Climepsi.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psichologist, 77*, 122-147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitva. Em A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artemed.

Barros, J. H. e Barros, A. M. (1990) Variáveis sociocognitivas do professor: teoria e investigação. Revista Portuguesa, 26, pp.95-117

Dai, D., Swanson, J., & Cheng, H. (2011). State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical Studies Published During 1998-2010 (April). *Gifted Child Quarterly, 55(2)*, 126-138.

Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar.* Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Forno, L. F., Veiga, F. H., & Bahia, S. (no prelo). Escala de Caracterização da Sobredotação: Um estudo com educadores de infância portugueses e brasileiros. *Sobredotação*, 1-15.

Forno, L. F. (2015). Indícios de sobredotação e criatividade na criança: Perceções de educadores do pré-escolar no Brasil e em Portugal (Tese de Doutoramento realizada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015, com a orientação do Professor Doutor Feliciano H. Veiga e coorientação da professora Doutora Sara Bahía). IE- Teses de Doutoramento: http://hdl.handle.net/10451/19952.

Freitas, M., & Barbosa, A. (2011). Autoeficácia e características de dotação e talento: análise cientométrica. *Psicologia da Educação, 33(2)*, 77-93.

Gagné, F. (2014). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. Em F. Piske, J. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz, *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e Emoção* (pp. 19-42). Curitiba: Juruá Psicologia ABDR.

Gallagher, J. (2008). Psychology, Psychologists, and Gifted Students. In S. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 1-11). New York: Springer Verlag.

González Fernández, A. (2005). *Motivación Académica: teoría, aplicación y evaluación.* España: Ediciones Pirámide.

Hany, E. (1993). How Teachers Identify Gifted Students: Feature Processing or Concept Based Classification. *European Journal of High Ability , 4(2)*, 196-211.

Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (2002). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2º ed.). London: Pergamon.

Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21(4)*, 343–356.

Hoy, W., & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*, 356-372.

Moulding, L., Stewart, P., & Dunmeyer, M. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education, 41*, 60- 66.

Ortiz, A. (2013). *Creencias Motivacionales y Actitudes frente al Voluntariado: Un estudio con jóvenes universitarios en Portugal.*(Disertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, 2013): IE- Teses de Doutoramento: http://hdl.handle.net/10451/9805.

Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitivista e auto-eficácia: uma visão geral. Em A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria Social Cognitivista: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artemed.

Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). (J. Huertas, I. Montero García-Celay, M. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, R.J. Baquero, Trads.) Madrid: Pearson Prentice Hall.

Renzulli, J. (2010). El Rol del Profesor en el Desarrollo del Talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado REIFOP, 13(1)*, 33-40.

Robinson, N. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. Em S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 33-51). Florida: Springer.

Rodríguez, S.; Nuñez, J.; Valle, A.; Blas, R.; & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3 (1), pp. 1-7.

Schwazer, R., & Schmitz, G. (1999). Skala zur lehrer-selbstwirksamkeitserwartung. *Skalen zur erfassung von lehrer-und schulermerkmalen*, 60-61.

Taveira, M. (2013). Aprendizagem: Abordagens Cognitivistas. In F. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 219-261). Lisboa: Climepsi Editora.

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Learning mathematics and learning to teach mathematics: Experience lived by the teaching students

André Sandmann[1], André Inácio Melges[2] Shiderlene Vieira de Almeida[3]

[1]*Universidade Tecnológica Federal do Parana (Brazil)*

[2]*Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brazil)*

[3]*Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brazil)*

sandmann_andre@hotmail.com, andremelges@hotmail.com,svalmeida@utfpr.edu.br

Abstract

Mathematics is a science that is inserted in other areas of knowledge, yet it can be approached by many teachers in isolation, and it may cause dissatisfaction in their apprentices. Training courses sometimes do not prepare future professionals enough for proper insertion in the schools and education agencies (SANDMANN, RAMOS and SOUZA, 2013). In order to contribute to the professional development and training of future elementary school teachers, this study aimed to empower the teaching students from a Brazilian public school for the teaching of mathematics in the early grades. The strategies devised for this purpose provided a discussion environment about different methodologies, emphasizing computer use in education through the application of software in mathematics. During the training of future teachers, contents present in the early grades were explored with features of the history of mathematics, mathematics experimentation and mathematical modeling, improving teaching and learning in this science. To this end, two different activities were developed: Support Project for School Learning - learning environment built by the responsible staff; Discussion Group - meetings at which the monitors (academics) of the project and the coordinator were exchanging experiences about the developed activities. The completion of this project had the partnership between the Federal Technological University of Paraná, campus Medianeira and a public high school, in the teaching mode. From the development of this work we determined the immersion of the future teachers in diversified methodologies, which lead to the understanding of knowledge and the creation of tools that could enable the dissemination of knowledge. One can see an increasing participation of those involved and also the minimization of the gap that might exist between structured school knowledge and its relationship to daily life, as well as contribution to better teaching practices.

Keywords: Experimentation, Continuing Education, Teaching Methodologies

Resumo

As escolas normais no Brasil, cursos de magistério na atualidade, apresentam-se desde a sua criação como parte do sistema educativo. Verificando-se que antes de se fundarem as primeiras instituições destinadas a formação de professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. No final da década de 1960, essa formação passou a denominar-se formação para o Magistério e, em alguns casos, criaram-se habilitações específicas para esse fim, o que motivou um esforço para ampliação das disciplinas de metodologias, diversificando-as de modo a cobrir os diversos componentes curriculares dos anos iniciais da escolaridade (ensino da matemática, dos estudos sociais, da alfabetização, das artes, língua portuguesa). O presente projeto visou oportunizar um ambiente diferenciado para aprendizagem e suas relações com o processo de ensino. Objetivando-se, ainda, despertar nos futuros professores das séries iniciais o gosto pela disciplina de Matemática, levando-se em consideração que para se ter melhores resultados nos índices de construção de saberes se faz necessário o professor ter, além de certo domínio nessa ciência, uma relação mais singular com a mesma. No decorrer do ano letivo de 2014, bem como, no primeiro semestre letivo de 2015, foram desenvolvidas oficinas de Matemática que abordaram conteúdos que iam desde as séries iniciais até o ensino médio. Nesses encontros possibilitou-se a imersão dos alunos em metodologias diversificadas, que pudessem levar a compreensão de saberes e a criação de ferramentas que possibilitassem a difusão do conhecimento, tais como jogos, história da Matemática, etnomatemática, modelagem matemática. Pode-se perceber no decorrer desse processo uma crescente participação dos envolvidos e ainda a minimização da lacuna que poderia existir entre conhecimentos escolares estruturados e suas relações com o cotidiano, bem como contribuindo com melhores práticas de ensino.

Palavras-chave: Experimentação, Educação Continuada, Metodologias de Ensino.

1. Introdução

A formação docente é tema constante nas discussões acadêmicas não só no contexto brasileiro, mas também no âmbito mundial. A trajetória formativa para a docência requer reflexões importantes que perpassam desde o processo de formação, a inserção docente, bem como o desenvolvimento profissional ao longo do exercicio da atividade docente.

Neste contexto, o presente artigo contribui com a temática uma vez que aborda o processo de formação de docentes para o trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas brasileiras.

Vale ressaltar que para atuar neste nível de ensino, o sistema educacional brasileiro dispõe de dois processos distintos de formação: em nível superior com os cursos regulares de Pedagogia e em nível médio com os cursos de Magistério.

Do ponto de vista da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), no artigo 62 enfatiza que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Portanto, do ponto de vista legal, há legitimidade, entretanto, há que se pensar também na qualidade dos cursos em nível médio e também no desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem.

No âmbito deste artigo, os cursos de formação em nível médio de magistério foram o foco de análise e pesquisa. O objetivo foi o de corroborar com a formação dos futuros professores que atuarão nas séries iniciais, sobretudo nas competências profissionais necessárias para o ensino da Matemática nos primeiros anos.

Para tanto, foram ofertadas oficinas de formação que abordaram conteúdos que compreendiam desde as séries iniciais até o ensino médio. Os encontros objetivaram a imersão dos alunos do magistério em metodologias diversificadas, que pudessem levar a compreensão de saberes e a elaboração de ferramentas que possibilitassem a difusão do conhecimento, tais como jogos, história da Matemática, etnomatemática e modelagem matemática.

O trabalho desenvolvido por meio de oficinas de formação objetivou criar um ambiente diferenciado e enriquecedor para a aprendizagem e suas relações com o processo de ensino, despertando nos futuros professores das séries iniciais o gosto pela disciplina de Matemática, portanto, o gosto por aprender e ensinar matemática.

2. Enquadramento conceitual

Ao analisar o percurso histórico da profissão docente no contexto brasileiro, constata-se que a primeira escola normal instituída no país data do ano de 1835 na Província do Rio de Janeiro. Outras escolas de formação foram criadas desde então e o objetivo principal era o de trabalhar os conteúdos ofertados nas escolas primárias, visando um caráter meramente prescritivo acerca do processo de ensino (Romanowski, 2003).

Impulsionadas pelos ideários escolanovistas e, sobretudo, pelo discurso de valorização da educação, as décadas de 1920 e 1930 engendraram reformas educacionais no que tange às escolas normais e, portanto, na formação docente. "O modelo de escola normal, originado nos anos de 1920

e que perdurou até os anos de 1970, consagrava o estatuto de 'escola' e 'curso' com a finalidade de formar e titular o 'professor primário', atribuindo-lhe fundamental importância. Essa fase pode ser caracterizada como a 'revolução dos normalistas', na qual o professor é bastante valorizado e tido como detentor do conhecimento" (Romanowski, 2003, p. 17).

A criação dos primeiros cursos de licenciatura data do ano de 1934 e também foi fator preponderante para se pensar e engendrar mudanças na formação profissional para aqueles docentes que atuariam no ensino ginasial e secundário no Brasil.

Nos anos de 1960 e 1970, influenciados por uma concepção tecnicista de educação, algumas mudanças foram efetivadas no campo da formação docente e uma delas foi a criação dos cursos de licenciatura curta. O propósito desta modalidade foi o de encurtar o período destinado à formação, entretanto, causou uma desestruturação, reabrindo o debate acerca do papel e função dos cursos de licenciatura.

Críticas ao modelo tecnicista de educação se intensificaram e os anos de 1980 foram marcados por uma "desprofissionalização docente", isto é, por baixos salários, pela falta de qualidade nos cursos de formação e pela falta de investimento na educação.

Contudo, a década de 1990, considerada por alguns educadores brasileiros como a década da formação docente, pode ser caracterizada como um período de intensas mudanças no processo de formação docente. A reestruturação dos cursos de licenciatura a qual prevê o trabalho comcomitante entre as disciplinas de conteúdos específicos e técnicos e as disciplinas pedagógicas vem corroborar com a formação de um professor reflexivo, capaz de articular e interrelacionar os aspectos teóricos e práticos que engendram o trabalho docente.

Atualmente, o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil pode ser desenvolvido, prioritariamente, pelo profissional que cursou a licenciatura em Pedagogia em nível superior e pelo professor que cursou, em nível médio, o magistério e/ou normal. Ambas as formações estão legitimadas pela Lei de Diretizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) no artigo 62 e, portanto, exigem atenção especial no que concerne à qualidade e à estruturação no processo de formação.

Nos cursos de formação de nível médio, os alunos, além de estudarem os conteúdos de disciplinas de conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento, relativos a qualquer curso de nível secundário, também terá, em sua grade curricular, disciplinas voltadas para a teoria e a prática docente. Neste contexto, insere-se a Matemática e a Metodologia do Ensino da Matemática.

Conforme Lopes e Brenelli (2005) a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, em muitos casos, se limita, exclusivamente, à memorização de regras e técnicas, destituídas de significado por parte do aprendente. O docente, por sua vez, parte do presssuposto que se trata de algo que pode ser aprendido por uma simples transmissão verbal. Entretanto, as autoras enfatizam qua a

aprendizagem da matemática requer ações práticas, o estabelecimento de relações e, portanto, uma atividade construtiva e estruturante por parte do sujeito que aprende, sobretudo, nos anos iniciais de escolarização.

Para as autoras (2005, p. 165) "a escola deveria ajudar as crianças a formalizar o seu conhecimento. Neste sentido, suas exigências deveriam recair sobre... a demosntração, reconstituição e transformação de algo já sabido". Assim, o processo de esino e aprendizagem da matemática, deveria privilegiar um aluno ativo, questionador e participante da construção do seu próprio conhecimento e não um mero memorizador de regras e técnicas nas quais não consegue sequer atribuir significado, ou como afirmam Viana, Lopes e Lopes (2005, p. 77): "o ensino, quer seja de matemática ou outra disciplina qualquer, deve levar à descobertas. E, sabemos, o momento de uma descoberta é único e pertencerá ao descobridor para sempre".

Partindo dessa premissa, pesquisadores sugerem que o uso de atividades lúdicas pode contribuir para um ensino que privilegie a construção do conhecimento por parte do aluno (Brenelli, 1996; Macedo, 2007; Cordeiro et al. 2015).

Historicamente é dificil precisar quando os jogos e atividades lúdicas começaram a fazer parte do cotidiano do ser humano, entretanto, há evidências que eles remontam ao Egito Antigo. Os jogos são compreendidos como atividades que engendram não só o divertimento, mas também, o desenvolvimento de aspectos afetivos e, sobretudo, o desenvolvimento cognitivo, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento.

De acordo com Almeida (2015, p. 73) "o jogo, na dimensão psicológica, constitui um elemento essencial ao processo de ensino e aprendizagem e, portanto, deve ser valorizado e utilizado como uma ferramenta no âmbito educativo".

Do ponto de vista afetivo, o jogo, sobretudo, o jogo de regras, trabalha com os conflitos, com a frustação de perder uma partida e o contentamento de ganhar uma rodada. Estabele as relações entre parceiros, grupos e servem, em primeira instância, para o divertimento e entretenimento.

Com relação ao aspecto cognitivo, os jogos fazem com que os participantes reflitam sobre estratégias, pensem sobre jogadas que já fizeram, resolvam mentalmente operações, articulem formas de atingir os objetivos propostos, revejam procedimentos e desenvolvam o raciocínio lógico-matemático.

Isso reforça a ideia de que os jogos podem e devem ser utilizados para a aprendizagem da Matemática uma vez que eles desenvolvem o raciocínio lógico-matemático e engendram conteúdos que versam sobre a disciplina em questão.

Estes pressupostos teóricos foram elucidados, pois fundamentam as atividades e oficinas de Matemática que foram planejadas e efetivadas no decorrer do trabalho desenvolvido com os alunos do magistério.

Para aprender Matemática e aprender a ensinar Matemática, os alunos tiveram que experienciar a construção e elaboração de seus próprios conhecimentos, facilitando assim, a compreensão de conteúdos específicos, bem como das diferentes estratégias metodológicas que podem fazer parte do cotidiano escolar.

3. Objetivos

O trabalho teve como objetivos: Capacitar os estudantes do curso de magistério em nível médio para o ensino de Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental; Proporcionar um ambiente de discussão acerca de metodologias voltadas para o ensino de Matemática nas series iniciais; Destacar o uso de informática no ensino, tais como aplicações de softwares em Matemática; Explorar conteúdos presentes nas séries iniciais com recursos da história da Matemática, da experimentação matemática e da modelagem matemática; Melhorar o desempenho dos estudantes quanto ao aprendizado e posterior ensino de Matemática.

4. Metodologia

O presente trabalho se desenvolveu em uma escola pública estadual na cidade de Medianeira, Paraná, Brasil. O público alvo foram alunos de magistério em nível médio e que ao término do seu curso estarão habilitados para lecionar nas series iniciais do ensino fundamental nas escolas brasileiras.

Também participaram deste projeto: discentes dos cursos de engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Medianeira e um docente de Matemática da mesma Universidade.

As atividades desenvolvidas compreenderam o ano letivo de 2014 e o primeiro semestre letivo do ano de 2015. Durante este período foram realizadas oficinas de Matemática que abordaram conteúdos que compreendiam desde as séries iniciais do ensino fundamental brasileiro até o ensino médio.

Nesses encontros possibilitou-se a imersão dos alunos em metodologias diversificadas, que pudessem levar a compreensão de saberes e a criação de ferramentas que possibilitassem a difusão do conhecimento, tais como jogos, história da Matemática, etnomatemática e modelagem matemática.

Além das oficinas, ainda foram cotejadas as seguintes atividades: 1º) PAAE - Projeto de Apoio ao Aprendizado Escolar: Apoio ao aprendizado (antigo reforço escolar) pelos discentes do curso de

Engenharia (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Medianeira), por meio de ambientes de aprendizagem construídos pela equipe responsável pelo projeto.

2º) Grupo de discussões: Reuniões em que os monitores do projeto juntamente com o coordenador compartilharam experiências das atividades construídas.

5. Resultados

Analisando os dados coletados durante as oficinas e as atividades desenvolvidas pode-se afirmar que o trabalho realizado pelos acadêmicos dos cursos de engenharia junto com os alunos do curso de magistério teve um resultado satisfatório.

Do ponto de vista dos acadêmicos de engenharia foi verificado um envolvimento por parte dos mesmos desde a elaboração das atividades, planejamento e efetivação das oficinas de Matemática. Durante o projeto eles puderam vivenciar e compartilhar com os alunos do magistério experiências e conhecimentos adquiridos durante a graduação, transpondo, assim, a barreira que muitas vezes persiste em existir entre a escola e a universidade. Nos relatos feitos pelos acadêmicos evidenciou-se um enriquecimento não só em termos de conhecimentos acerca dos conteúdos referentes à Matemática, mas, sobretudo, um enriquecimento de experiências pessoais, enquanto cidadãos.

Quanto aos alunos do magistério, as atividades desenvolvidas foram capazes de engendrar um novo olhar acerca de como se aprende e de como se ensina Matemática. Como futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental eles puderam rever e aprender conteúdos da Matemática que tinham dúvidas. Foi possibilitado não só a aprendizagem de conteúdos em si, mas também a compreensão concernente às metodologias apropriadas e eficazes para o trabalho com as crianças.

Os alunos foram inseridos em um contexto de aprendizagem e ensino da Matemática e no qual pôde-se quebrar barreiras que pareciam existir entre o conteúdo e a assimilação do mesmo. Os alunos, em cada oficina realizada, demostraram interesse em desenvolver habilidades voltadas ao ensino da Matemática, engendrando um maior interesse pela aprendizagem e o desejo de difundir esses saberes aprendidos e, em alguns momentos, reconstruídos.

As oficinas lúdicas tiveram um papel preponderante uma vez que os futuros professores tiveram uma experiência divertida e diferente de se aprender Matemática, superando conflitos e resistências quanto a alguns conteúdos.

Evidenciou-se, ainda, com o desenrolar desse projeto, a necessidade de mudanças referentes ao ensino da Matemática nas séries iniciais. O professor das séries iniciais, solitário na busca por métodos de ensino que sejam capazes de fazer prosperar o aprendizado dessa disciplina cheia de tabus e

complexidade, encontra como aliada a Educação Matemática, uma das ferramentas norteadores das oficinas ora ministradas. Que por sua vez, veio para diagnosticar e corrigir erros presentes no ensino dessa ciência. Com muito mais didática e metodologias de ensino, a Educação Matemática dá suporte tanto ao professor dos primeiros anos de escolaridade, quanto ao docente em matemática das séries posteriores tornando essa apropriação de saberes mais cômoda, humana, flexível e atingível (SANDMANN, RAMOS e SOUZA, 2013).

Em cursos de formação continuada, como o exposto aqui, pode-se ofertar aos futuros professores uma grade curricular voltada para o ensino da Matemática nas séries iniciais, diferentes abordagens, metodologias contemporâneas e os novos pensadores da educação, pessoas engajadas na busca de um ensino que priorize o qualitativo e a igualdade de aprendizagem para todos.

Analisando-se cursos de formação inicial voltados as formações de professores das series iniciais, bem como, dos demais professores, pode-se verificar que tais cursos não são os únicos responsáveis pela qualificação profissional desses indivíduos, mas também, é dever desses profissionais (e futuros) zelar pela continuidade da sua formação, bem como, pela atualização dos saberes e pela aplicação de seus conhecimentos. O bom profissional qualifica-se cotidianamente por meio da boa leitura, dos cursos de formação continuada, da pesquisa científica ou de qualquer outro meio enriquecedor que privilegie o desenvolvimento profissional docente.

6. Considerações finais

para que alunos em formação – estudantes do Magistério - vivenciassem situações e estabelecessem conexões entre os saberes escolares, se fez necessário relacionar a teoria à prática, isto é, aliar pressupostos estudados cotidianamente no contexto escolar com atividades que requeriam a ação, a prática.

Tendo como público alvo, os alunos de magistério de uma escola pública estadual da cidade de Medianeira, no decorrer das oficinas desenvolvidas, buscou-se proporcionar aos estudantes do ensino médio, reconhecerem seus saberes e oportunizá-los de modo que pudessem construir os processos participativos em toda a comunidade escolar, servindo de diretrizes na busca pelo conhecimento e aprofundamento dos conceitos presentes nas ciências exatas, sobretudo, na Matemática.

Acrescentamos a isso a motivação dos alunos participantes por meio das atividades em que os mesmos estivessem engajados em suas futuras práticas docentes, tais como o uso da informática no ensino (softwares matemáticos), para devida compreensão de conteúdos matemáticos. Podendo, tal

metodologia, ser um recurso pertinente para o desenvolvimento de temas e conteúdos abordados nos currículos, testemunhando uma variedade de situações que podem ser exploradas no ensino, motivando os alunos a participação nas atividades pelo uso do computador (BORBA e PENTEADO, 2001).

Sabe-se ainda que o desinteresse do aluno pela Matemática pode ser apontado pela ausência de sentido e significado dado aos seus conteúdos, sem a devida contextualização ou ausência da história como apontado na literatura (MENDES, 2006; FOSSA, 2001; D'AMBROSIO, 1996).

Este projeto ensejou aproximar os alunos dos cursos de Engenharias aos problemas existentes no processo ensino e aprendizagem de estudantes do magistério nas escolas públicas de Medianeira, proporcionando aos seus envolvidos uma reflexão crítica. Nestas perspectivas, ressaltamos a importância dos projetos que contemplem a formação de futuros professores, como é enfatizado por Souza e Garnica (2004).

Conhecer os funcionamentos dos processos metodológicos voltados ao ensino da criança, a efetivação da aprendizagem nas séries iniciais, os momentos de aplicações dos diversos conteúdos, o tempo e o espaço escolar e a diversidade de mentes que se encontram em cada sala de aula, é pré-requisito para um ensino mais eficaz, capaz de dar suporte as várias demandas sociais que objetivam, constantemente, amparo resolutivo nas escolas.

Cabe ao professor proporcionar métodos inovadores, valorizar a qualidade do que é ensinado, assim como manter-se atualizado e não ter receio de expor novas ideias, mesmo que estas venham questionar teorias consagradas ao longo do tempo.

O aprendizado do aluno e o reconhecimento do professor dependem de propostas nascidas nas discussões referentes às dificuldades educacionais, os modelos funcionais que podem seguir ou até mesmo sobre o que aprender para ser capaz de ensinar.

Nas diferentes áreas de ensino em especial nas Ciências Exatas, a busca por uma metodologia diferenciadaque despertem maior interesse nos alunos e proporcione aos estudantes condições para uma aprendizagem mais significativaé um dos grandes desafios a serem superados pelos docentese pelos agentes envolvidos no processo. Masseto (2007) afirma que a diferenciação e a variedade de técnicas quebram a rotina das aulas e assim os alunos se sentem mais animados em frequentá-las. Além disso, facilitam a participação e incentivam as atividades dinâmicas durante o período das aulas, levando os aprendizes a saírem da situação passiva de espectadores da ação individual do professor.

Segundo Dallabona (2005) as atividades com projetos interdisciplinares e suas execuções, são fundamentaiscomo fator motivador para suscitar o interesse nas áreas de ciências exatas e tecnológicas.

Com a utilização da introdução da Informática na Educação, segundo a proposta de mudança pedagógica, exige formação bastante ampla e profunda dos educadores. Não se trata de criar condições para o professor simplesmente dominar o computador ou o software, mas, sim, auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo.

Cabe ao professor proporcionar métodos inovadores, valorizar a qualidade do que é ensinado, assim como manter-se atualizado e não ter receio de expor novas ideias, mesmo que estas venham questionar teorias consagradas ao longo do tempo. O aprendizado do aluno e o reconhecimento do professor dependem de propostas nascidas nas discussões referentes às dificuldades educacionais, os modelos funcionais que podem seguir ou até mesmo sobre o que aprender para ser capaz de ensinar.

Segundo (LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 398): O educador de Ciências Exatas tem sido historicamente exposto a uma série de desafios, os quais incluem acompanhar as descobertas científicas e tecnológicas, constantemente marcadas e inseridas no cotidiano, e tornar os avanços e teorias científicas palatáveis aos alunos.

Referencias

Almeida, Shiderlene V. O Espaço Lúdico. In: Cordeiro, M. L. et al. Brincar para Aprender: A Neurociência e a Psicopedagogia no Processo de Aprendizagem. Curitiba: Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, 2015.

Borba, M. C.; Penteado, M. Informática e Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Brenelli, Rosely Palermo. O Jogo como Espaço para Pensar. Campinas: Papirus, 1996.

D'ambrosio. U. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.29 de novembro de 2013.

Fossa, J. A. Ensaios sobre a educação matemática. Belém: Eduepa, 2001.

Garnica, A. V. M.; Souza, L. A. de. Formação de Professores de Matemática: um estudo sobre a influência da formação pedagógica prévia em um curso de Licenciatura. Ciência e Educação, Bauru-SP, v. 10, n. 1, p. 23-39, 2004.

Lopes, Shiderlene; Brenelli, Rosely P. A Importância da Abstração Reflexiva e a Resolução de Problemas de Subtração. In: Psicologia e Educação Matemática: Teoria e Pesquisa. Márcia Regina Ferreira de Brito (org.). Florianópolis: Insular, 2005.

Macedo, Lino. Os Jogos e sua Importância na Escola. Disponível em: http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1497. Acesso em 9/12/2014.

Mendes, I. A. Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. Natal: Flecha do Tempo, 2006.

Romanowski, Joana Paulin. Formação e Profissionalização Docente. Curitiba: IBPEX, 2004.

Sandmann, A.; Ramos, R. ; Souza, M. ; . Dialogar a respeito de práticas pedagógicas utilizando recursos tecnológicos e de informação nas escolas. In: Workcofop 2013, Medianeira/pr. Programa especial de formação pedagógica, 2013.

Sandmann, A.; Ramos, R.; Souza, M. A ludicidade no ensino da matemática. In: WORKCOFOP 2013, Medianeira/PR. Programa especial de formação pedagógica, 2013.

Viana, R; Lopes, S.; Lopes, Shiderlene. A Construção de Conceitos Matemáticos e a Prática Docente. Curitiba: IBPEX, 2005.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

O envolvimento dos pais na vida escolar: Formas, contextos e impactos

Bruna Pinheiro[1], Henrique Ramalho[2] Alberto Cartagena[3]
[1]*Escola Superior de Eucação – Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)*
[2]*Escola Superior de Eucação – Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)*
[3]*Escola Superior de Eucação – Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)*
bruna-alexandra@sapo.pt, hpramalho@esev.ipv.pt, cartagena@esev.ipv.pt

Resumo

Enquadramento Concetual: focalizado em dois tópicos fundamentais: i) a evolução do quadro legislativo que tem vindo a suportar a participação dos pais na escola pública portuguesa, desde os pressupostos da Didática Magna de João Amós Coménio, passando pelo efeito regimentista que se consolidou entre a implementação da Primeira República e o Estado Novo, passando pelo período de normalização do pós 25 de abril de 1974, até à Lei de Bases do Sistema Educativo e respetivas evoluções normativas que se conhecem até aos dias de hoje; ii) a participação dos pais na vida escolar: formas, contextos e impactos analisados a partir de um estudo empírico, onde são desenvolvidos aspetos associados aos papéis e responsabilidades dos pais no quadro particular do seu envolvimento na vida escolar, convocando, com maior pormenor, as problemáticas da comunicação e da formação dos e com os pais enquanto fatores promotores do seu envolvimento na escola e do sucesso educativo. **Objetivos:** são objetivos centrais analisar formas e impactos do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos, compreender a motivação e condicionantes daquele envolvimento, esclarecer as formas de o consolidar e, mais particularmente, compreender as dinâmicas contextuais de uma organização escolar promotoras do ativismo educativo dos pais. **Metodologia:** segue-se a linha metodológica do estudo de caso, privilegiando o uso de inquéritos por questionário, aplicados a pais e a professores, complementado com a análise de alguns documentos oriundos do contexto investigado. **Resultados:** procede-se à discussão das diferentes formas de envolvimento dos pais, limitadas ao espectro formalista das reuniões ou às dinâmicas culturais da escola, sendo o seu contributo pouco espontâneo e, portanto, muito marcado pela previsibilidade, assistindo-se a uma instrumentalização do envolvimento dos pais para consolidar algum "protecionismo" aos seus educandos, em contracorrente com a predisposição dos professores. **Conclusão:** coteja-se a ideia central de que a escola tende a configurar-se por um conjunto de atividades algo circunscritas e suscitadoras do envolvimento dos pais pontual, inflexível e limitado aos horizontes minimalistas das normas instituídas.

Palavras-chave: envolvimento dos pais, motivação e condicionantes do envolvimento parental, sucesso educativo.

1. Introdução

Todas as alterações estruturantes a que temos vindo a assistir nos últimos tempos, no quadro da edificação do sistema educativo português, nomeadamente no que concerne às características e prerrogativas associadas aos contextos escolar e familiar, têm vindo a determinar uma nova conceção da relação estabelecida entre a escola e a família, propondo novos desafios aos vários intervenientes educativos em prol do sucesso das aprendizagens dos alunos.

Destacamos a importância que aquelas duas instâncias apresentam em termos de formas, impactos e contextos através dos quais ambas as instituições se deixam intersetar, embora mutuamente, mas não, necessariamente, com igual incidência e preponderância. Perante esta conjetura, ganha sentido a opção que, neste estudo, fazemos pela temática em que problematizamos a participação, mais ou menos institucionalizada, dos pais na escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Neste enredo problematizador, ainda que com alguma força de síntese, acolhemos o propósito de sinalizar o ponto de partida mais explícito que nos orientou no trilho da investigação agora explanada num texto mais breve: a problemática da relação entre pais e professores desde sempre suscitou grandes controvérsias ao longo da história do sistema educativo português, com especial destaque para os movimentos que têm vindo a ser desenvolvidos em torno da democratização do acesso à educação, em que a prerrogativa da *participação* de atores escolares, ditos não tradicionais, torna-se absolutamente incontornável, para convocar incidências teóricas e empíricas que têm vindo a dar lugar a argumentos favoráveis a um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos. Assim, continua a ser de extrema pertinência estudar o tema enunciado, atendendo especialmente aos paradoxos que dele decorrem. Se, por um lado, existe um consenso social de que o envolvimento dos pais na escola é um fator fulcral para o sucesso escolar dos seus educandos, por outro, são reconhecidas, em diversos quadrantes sociais, manifestações divergentes respeitantes às formas, contextos e impactos que resultam desse envolvimento, mais ou menos incrementado. Ocorre-nos dizer, a propósito, que a ideia do envolvimento dos pais passou a ser debatida em linha com as fronteiras e limites socioeducativos difusos e necessariamente voláteis e transitórios ocorridos nos contextos escolares.

É na esteira daquela ideia que procuramos pôr em perspetiva a relação das práticas de envolvimento parental com a peocupação suscitada em torno do sucesso escolar dos alunos, algo que depende, também, da compreensão da motivação e condicionantes que suscitam ou inibem esse envolvimento. Congruentemente, foi empiricamente relevante discutir, em particular, as dinâmicas contextuais de uma organização escolar na sua articulação com as dinâmicas e perseptivas, ainda que social e culturalmente construídas, dos pais.

Optou-se por uma metodologia que envolve características de um estudo de caso, segundo as prerrogativas de se tratar de um "[…] caso específico ou situação e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso" (Bell, 1993, p. 23). Tipificamos a nossa aproximação a um "estudo de caso de observação", dado "o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspeto particular dessa organização" (Bogdan & Biklen,1994, p. 90).

Tendo optado pela técnica do questionário, foi definida uma amostra constituída por dois subgrupos amostrais, resultando numa amostra estratificada (Bisquerra, 2000). O método de amostragem consistiu em, a partir da população estatística, proceder à sua divisão em dois estratos (professores e pais); dentro de cada um desses estratos definiu-se o respetivo grupo amostral, recorrendo ao método da afiliação proporcional (Bisquerra, 2000). No caso dos professores, o grupo foi, no conjunto dos seus indivíduos, integralmente afiliado, sendo possível fazer coincidir o tamanho do estrato com a dimensão do subgrupo amostral. Ao fazer coincidir o tamanho da subamostra com o tamanho do estrato, contrariamos o pressuposto habitual neste tipo de amostragem – proceder aleatoriamente à seleção dos elementos -, não se colocando, no caso, problemas de limitação da objetividade (Ghiglione & Matalon, 1993) e, consequentemente, de constituição de uma base consistente de representatividade da população estatística (Pardal & Lopes, 2011). No grupo dos pais, dada a sua grande dimensão, adivinhando a impossibilidade de inquirir todos os indivíduos que constituem este estrato, optamos por uma técnica de afiliação também proporcional, mas com base num processo aleatório simples probabilístico (Bisquerra, 2000). Obteve-se uma taxa retorno de 71%, na base de uma amostra estratificada de 271 indivíduos.

2. A participação/envolvimento dos pais na escola: breves notas da sua evolução no discurso educacional português

Ao longo dos tempos, os pais foram, cada vez mais, ainda que timidamente, ganhando espaço formal, não formal e informal para que a sua intervenção e envolvimento se tornassem mais efetivos. Podemos olhar para trás e perceber que o tema da relação dos pais com a educação não é um fenómeno exclusivo do nosso tempo. Até ao final da Idade Média, as aprendizagens ditas necessárias para a integração social eram processadas no seio familiar e até mesmo na comunidade (Lima & Sá, 2002, p. 26). João Amós Coménio, no séc. XVII, com a sua obra *Didática Magna*, vinculando o seu pensamento educacional aos dogmas cristãos, inaugurou a relevância do papel dos pais na educação dos seus filhos, suscitando a ideia de que "dos pais, poucos são aqueles que podem ensinar aos

filhos qualquer coisa de bom, quer porque eles próprios nunca aprenderam nada de bom, quer porque, devendo ocupar-se de outras coisas, descuram este seu dever" (Coménio, 2001, p. 41, 120). Insistia na utilidade da arte didática para "os pais que, até agora, na maioria dos casos, ignoravam o que deveriam esperar de seus filhos. Contratavam preceptores, pediam-lhes, acarinhavam-nos com presentes e até os mudavam, quase sempre em vão e às vezes com algum fruto" (Coménio, 2001, p. 47). Introduzia, assim, ideias inovadoras sobre o papel da família, na sua relação com as escolas e na educação da juventude. A propósito, o autor proclamava a rogativa a todos os que contribuem para a educação da criança: os pais e os formadores da juventude. Aos pais clamava para que se dedicassem o mais que pudessem à vida escolar dos seus filhos, sem nunca se mostrarem cansados, aos professores depositava-lhes confiança para que guiassem os seus alunos e os fizessem alcançar o sucesso de todos, em prol dos desígnios de Deus.

Entretanto, a partir de 1759 começam a ser implantadas as reformas pombalinas da instrução pública, que se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução (cf. Lima, 1998). À medida que o Estado consolidava o controlo da educação, em detrimento do protagonismo da igreja, crescia a afirmação dos professores como profissionais. Tal efeito de profissionalização dos professores originou a sucessiva manutenção de uma parca influência dos pais na vida das escolas.

Muito mais tarde, grande parte dos discursos educacionais desenvolvidos sob o cunho do republicanismo, entre finais do século XIX e o início do século XX, mantinham-se alinhados com a perspetiva da educação como fator principal do progresso das sociedades modernas. Como consequência direta, de 1901 a 1911 registou-se um aumento considerável de escolas e professores, em que, malogradamente, o número de alunos que frequentavam a escola não correspondia aos enumerados em idade escolar. Foi durante o ano escolar de 1911-1912 que o Ministério do Interior, por via da Direção Geral de Instrução Primária, instiuiu o Decreto 29 de março de 1911, que configurava a reforma republicana da instrução pública. Apesar de se tratar de uma reforma especialmente vocacionada para a reorganização da tutela do sistema e para a consolidação de um quadro de professores adequado, na sua introdução é mencionado o papel da família: "[…] a educação exerce-se como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão do seu próprio educador, ao passo que, na idade infantil, precisa de um guia, que é conjuntamente a família e o mestre". No seu artigo 5.º, onde se dirige à conceção do ensino infantil oficial, robustece o papel da família, nomeadamente o da mãe: "[…] a educação das crianças, de que trata este artigo, é feita na escola pela professora e na família pela mãe, devendo ambas harmonizar-se na orientação a dar à educação da criança". A propósito, referiu-se, também, Rómulo de Carvalho (1986, p. 666): "É uma reforma de sonho, em que se programa

o que seria bom de ver realizado, sem se atender à situação real do país". Contudo, a prerrogativa republicana do ensino aberto a todos os alunos, padecendo de uma crónica instabilidade política, fez com que não se estabelecessem relações mais efetivas entre a escola e a família. Fruto de uma herança política e administrativa sinalizada com três pontos fracos- a indisponibilidade financeira, o deficiente funcionamento das estruturas administrativas tanto centrais como municipais e a atitude desconexa de muitos dos eleitos municipais (cf. Coelho, 1973), contando com outras contingências desfavoráveis ocorridas entre 1910 e 1926, cujo colapso do projeto político republicano conduziu à instauração do regime ditatorial, historicamente referenciado por Estado Novo.

A matriz ideológica da nova de configuração do Estado, apoiada nos três pilares- Deus, Pátria, Família – denunciava uma especial vocação centralista e controladora do sistema educativo, modelando a preponderância do Estado sobre a sociedade civil, período em que o ensino passava essencialmente pela inculcação ideológica (Stoer, 1986), dando origem a uma "pedagogia autoritária e repressiva" (Benavente, 1999, p. 55).

Consequentemente, a ordem social e política do Estado Novo instituiu um regime autoritário, centralizado nas estruturas administrativas do Estado, assente numa "teoria das elites no governo [...] e não participativa no exercício da atividade dirigente" (Formosinho, 1989, p. 100). A educação escolar era vista como um serviço do Estado, pois era centralizada e dizia respeito, apenas, às pessoas que fazem parte da escola, isto é, funcionários, alunos e professores. Deste modo, os pais não eram considerados essenciais na escolarização dos seus filhos.

Não obstante, e ainda que de forma exclusivamente comprometida com o ideário do poder político instituído, o Decreto nº 2258/33, de 26 de maio menciona, no seu preâmbulo, a colaboração da família na escola, referindo que toda organização escolar "[…] pressupõe a cooperação da família", inaugurando a ideia de *corporação* de pais com o intuito de dar continuidade, em casa, à promoção dos valores a serem veiculados pela instrução escolar de então: Deus, Pátria e Família.

O ano de 1936 aponta-se como momento crucial na concretização do projeto de educação nacionalista do Estado Novo. A mais importante de todas as reformas educativas empreendidas pelo Regime tem a assinatura de Carneiro Pacheco, então Ministro da Educação, designada por Reforma de Estudos através do Decreto-Lei nº 27084/36, de 14 de outubro. Com esta reforma extinguiram-se os diretores de classe, substituídos pelos diretores de ciclo de ensino, para que o Estado tivesse um maior controlo do sistema de ensino. Não obstante, continuava a não ser concedida importância ao envolvimento dos pais na vida escolar, assumindo-se como a ímpar e única reserva moral possível, através da *Mocidade Portuguesa* e da *Obra das Mães pela Educação Nacional*, mantendo a instrução escolar sob o jugo controlador do Conselho, assegurando uma "educação da maioria da população tao limitada quanto possível" (Davies,1989, p. 27).

No dealbar da revolução de 25 de Abril de 1974, a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, reinscrevia o sistema educativo no trajeto da democratização do acesso à escola. Um dos ganhos mais evidentes começou pelo novo, ainda que tímido, entendimento que se dá à relação escola-família: "Facilitar às famílias, mediante adequadas formas de cooperação, o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos;" (cf. alínea *c)* da Base II). Ainda a propósito, João Formosinho (1992, p. 25) aponta que "é aqui de referir a influência que diferentes valorizações da educação escolar pelas famílias podem ter no sucesso escolar dos alunos". A revolução 25 de Abril de 1974 marca o começo de um período de avanços e recuos, conquistas e perdas, hesitações e frustrações, mas, também, de profundas ruturas a vários níveis: políticas, económicas, sociais e culturais, com impactos diretos na escola (cf. Castro, 1995, pp. 48-49). Não obstante, verifica-se a quase total ausência de referência do envolvimento dos pais nos discursos e nos diplomas legais, bem como ao nível da ação organizacional das escolas, como disso é exemplo a regulamentação dada pelo Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio, em que é estruturada a escolha democrática dos órgãos de gestão das escolas referindo-se à "participação adequada dos estudantes, pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar" (artigo 1º), isentando o papel dos pais neste tipo de participação mais formal na escola. Esta omissão dos pais do governo democrático das escolas permaneceu dominante durante um determinado período de tempo, não se constituindo em assunto passível de discussão política; não causava disputa, nem fazia parte da agenda explícita quer dos governantes, quer dos pais.

Mais tarde, a publicação do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro prossegue a linha da não normalização da participação e envolvimento formal dos pais na vida das escolas, pois continua a não integrá-los nas estruturas representativas, retirando-lhes, inclusivamente, visibilidade, afirmando apenas que uma "gestão para ser verdadeiramente democrática exige a atribuição de responsabilidade aos docentes, discentes e pessoal não docente da comunidade escolar", pelo que "o legislador parece não ter tido necessidade de, pelo menos, discursivamente reconhecer o importante papel das associações de pais e encarregados de educação" (Lima & Sá, 2002, p. 50). De notar, contudo, que com este diploma legal foi dada a oportunidade para que se elegesse, pela Associação de Pais, um representante dos encarregados de educação (cf. art.º 40.º e art.º 52.º), que tinha a função de resolver problemas de disciplina, com a prerrogativa da participação formal nos Conselhos de Ano ou de Turma, sem direito a voto deliberativo (cf. art.º 28.º). Talvez por isto alguns autores considerem que este diploma deu um primeiro sinal do poder político relativamente à participação e envolvimento formal dos pais na escola (cf. Silva, 1994, p. 308). Não obstante, Licínio Lima e Virgínio Sá (2002, p. 24) põem em causa o alcance desse diploma legal, declarando que a inclusão dos pais nestes Conselhos de Turma, "mais do que uma forma de lhes reconhecer um direito, talvez possa ser interpretada como mais uma forma de os (co)responsabilizar pelos comportamentos dos alunos no interior da escola".

Especificamente, no que concerne ao ensino primário, só com o Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de setembro, foi aberta a possibilidade de um representante da Associação de Pais participar no Conselho Pedagógico (art.º 22º) e nos conselhos de turma para assuntos disciplinares. Contudo, o efeito normalizador produzido em nada alterou o modo de participação dos pais, cujo efeito essencial passava pelo papel do diretor de turma, com a responsabilidade de estreitar a sua relação com os pais e famílias.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho, suscitando a criação de um órgão de apoio pedagógico, o Conselho Consultivo, do qual fazem parte representantes da comunidade local, competindo-lhes contribuir para a promoção da relação escola-comunidade, os pais, ou as suas estruturas representativas, continuam a não estar presentes, por direito próprio, no Conselho Pedagógico, uma vez que era atribuição deste órgão "apreciar os problemas dos alunos, visando, em colaboração com os órgãos da escola, com as associações de estudantes e de pais e com o Conselho Consultivo, a sua integração na comunidade escolar" (cf. ponto 4.2.). Como tal, "Os pais continuam a ocupar um lugar muito periférico no conselho pedagógico e respetivos órgãos de apoio" (Lima & Sá, 2002, p. 55).

A publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo- LBSE) consolida a prerrogativa de que a escola se assuma como uma instituição em relação estreita com a comunidade educativa e onde todos os atores assumem o lugar e um papel a desempenhar, ditando que o sistema educativo seja dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, com a função de assegurar a "(…) sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda as instituições de caráter científico" (cf. ponto 2). Precisamente, é no art.º 3º que é explicitamente mencionado que os intervenientes do processo educativo são, prioritariamente, os alunos, os docentes e as famílias, dando assim oportunidade de organizar o processo educativo de forma a "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes" (cf. alínea *g* do art.º 3.º), consolidando, ainda, a ideia de que a educação pré-escolar era "complementar e/ou supletiva da ação educativa da família" (cf. ponto 2 do art.º 4º). Também no que diz respeito à educação básica, é objetivo estabelecer relação com a família "(…) criando (…) atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante", assim como "participar no processo da informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias" (alínea *h* e *m*, art.º 7º).

Na senda do exercício normalizador da LBSE, o Despacho n.º 8 SERE/89, de 8 de fevereiro, determinou o regulamento do "Conselho Pedagógico", criando a figura do Diretor de Turma e o Conselho de Diretores de Turma, sendo estes os principais pilares de orientação educativa, no que se refere às relações família-escola e vice-versa. No mesmo prosseguimento, foi publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio que é, talvez, o diploma legal que mais marcou o processo de envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos, vendo concretizados os seus direitos de participantes ativos na escola: para além do seu papel na avaliação, veio permitir, ainda, a presença formal de dois representantes dos pais no Conselho de Turma, dois elementos no Conselho Pedagógico e dois ou três no Conselho da Escola, alargando, assim, o nível de participação parental nos vários órgãos da escola.

Face à limitada experiência de implementação do Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o Despacho 239/ME/93, de 25 de novembro, vem incrementar, no mesmo sentido, a participação dos pais neste nível de ensino. Mais tarde, com a alteração ao modelo de administração, direção, gestão e autonomia das escolas, o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio veio reforçar a participação dos pais e da comunidade local na escola, prescrevendo, no artig.º 40.º o direito de participação dos pais e alunos na vida da escola, concretizada pela organização e colaboração em iniciativas com vista a melhorar a promoção e humanização das escolas, em ações estimuladoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos, com a prerrogativa de assegurar uma relação mais explícita com o sucesso escolar dos alunos.

A revogação daquele diploma legal pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, propicia a vontade política do "reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino". Contudo, este diploma pouco ou nada acrescenta ao anterior: enquanto no Conselho Geral é formalmente garantida uma participação efetiva nas decisões mais importantes da escola, no Conselho Pedagógico os pais participam, apenas, quando solicitada a sua presença. Mais recentemente, com a publicação da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, são instituídos os direitos e deveres do aluno e o compromisso dos pais ou encarregados de educação, redirecionando-se o sentido do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos, com o propósito de uma formal co-responsabilidade pela sua conduta escolar e consequentes impactos ao nível do (in)sucesso educativo.

3. A participação dos pais na vida escolar: formas, contextos e impactos analisados a partir de um estudo empírico

Do ponto de vista formal e, portanto, legislativo, conhecemos evoluções, ainda que ténues, no sentido de perspetivar a escola e os pais como duas esferas profundamente influentes no mundo do aluno. A sua colaboração inclui noções de parceria, de responsabilidades e de envolvimento assentes na ideia de que o sucesso educativo só é possível com a colaboração de todos (Marques, 1993a). Do ponto de vista empírico, a solicitação que fizemos dos nossos dados empíricos permite-nos a apresentação e discussão de algumas ilações importantes que intersetam interpretações assacadas ao papel perspetivado pelo lado dos pais e pela parte dos professores e da escola, enquanto contexto organizacional privilegiado para a comunhão dos interesses de uns e de outros.

Uma primeira dessas ilações, já clássica no quadro interpretativo do objeto de estudo versado neste texto, passa pela assunção de que tanto os pais como os professores consideram que os alunos cujos encarregados de educação se envolvem na vida escolar apresentam comportamentos e atitudes que potenciam mais o seu sucesso escolar.

Pela parte dos professores, o envolvimento dos encarregados de educação tende a acontecer com alguma regularidade. No entanto, na maior parte das vezes, é algo que se deve à iniciativa de solicitação (formal) promovida pelos docentes. O envolvimento tende, portanto, a ser pouco voluntarista por parte dos pais, devendo-se, na linha de Silva (2003, p. 299), ao facto de "os pais- eles próprios fruto de uma escola espartilhada entre o obedecer e o debitar inquestionado de inquestionáveis conteúdos não estão habituados a colaborar. Provam-no no fraco poder de iniciativa individual ou coletiva constatado". Em congruência com esta perspetiva, os pais argumentam que apenas participam quando são solicitados, porque não têm muita disponibilidade ou acham desnecessário fazê-lo sem a convocação formal do professor e, ainda, porque não querem interferir execessivamente no trabalho deste. O próprio quadro legislativo que aventámos previamente ao nosso estudo empírico tende, como vimos, a ser minimalista no que concerne á definição de esferas mais formais de participação e envolvimento dos pais, de feição corporativista, nas estruturas representativas da escola (por exemplo, Conselho Pedagógico, Conselho de Turma, e, mais recentemente, Conselho Geral). Aliás, as referências empíricas excluem quaisquer perspetivas (de pais e professores) da relação entre professores e encarregados de educação realizadas a partir daquelas estruturas, com execeção dos Conselhos de Turma, por constituírem as sedes privilegiadas de algumas reuniões formais a que os pais têm acesso (cf. Picanço, 2012).

Congruentemente, a perceção da maioria dos professores traduz o receio de que os pais possam invadir o seu território (Perrenoud, & Montadon, 2001; Martins, 2012), mormente porque a "sala de aula [ainda] constitui uma referência importante para os professores em termos de segurança" (Silva, 2003, p. 159). Não obstante, na sua configuração multifocalizada, o envolvimento dos pais não se limita apenas ao comparecimento físico na escola para dar conta do percurso escolar do seu educando, mas também ao envolvimento invisível, que poderá ocorrer em casa. Essa "invisibilidade (na escola) não significa automaticamente desinteresse (em casa)" (Silva, 2002, p. 120).

Todavia, os nossos dados empíricos denunciam, mais explicitamente, uma configuração de envolvimento "visível", dos pais, pelo que são, formal ou informalmente, convidados a envolverem-se em diversas atividades, como disso são exemplo festas de final de ano, dias da leitura, reuniões semanais, dias festivos (Natal, Carnaval), reuniões de final de período e até mesmo visitas de estudo. As reuniões (formais) são um momento privilegiado para partilharem (pais e professores) informações sobre o percurso escolar da criança e permitem, ainda "aumentar a confiança mútua e aprofundar as relações entre a escola e os pais" (Marques, 2001, p.27). Todavia, o mesmo autor (2001, p.30) confronta-nos com a ideia de que "colaboração não é apenas ir às reuniões ou deslocar-se à escola para falar com o professor". Além disso, no quadro dos nossos dados empíricos, perante os resultados das atividades mais usuais de envolvimento, ressalva-se que todas elas são de caráter coletivo (incluindo as reuniões formais), o que pode revelar que os professores preferem não promover encontros diretos esponânenos, cujo confronto se afigura individual.

No que concerne à modalidade de comunicação, pais e professores corroboram a ideia de a comunicação ser garantida com recurso a mecanismos mais formais e oficiais, embora sejam perspetivados como sendo fundamentais para que se estabeleça uma boa relação entre si, segundo a lógica de um "diálogo permanente, aberto e construtivo" (Montadon & Perrenoud, 2001, p.2). A propósito dos processos comunicacionais suscitadores do relacionamento de pais e prfessores, Philippe Perrenoud (2001, p.29) insiste no facto de esses mesmos processos poderem ser diversos, pois, "de escola para escola e de turma para turma, existem grandes diferenças na forma, substância e densidade da comunicação direta entre pais e professores."

Não obstante, tendo em linha de conta os nossos dados empíricos, nem sempre a comunicação direta é o único meio de interação entre ambos os agentes educativos, daí que tenhamos que ponderar que "a intensidade do contacto é importante e deve incluir não só encontros a dois, mas também reuniões gerais e comunicação escrita através da caderneta escolar" (Marques, 1993b, p. 25). Com efeito, são os próprios docentes que abrem a possibilidade do uso de formas de comunicação e relacionamento diversificados e alternativos entre si, ao privilegiarem outras formas de contacto, como a caderneta escolar (mais utilizada), o telefone, as reuniões, os diálogos informais (mais raros) e os recados no caderno diário (menos recorrentes) (cf. Picanço, 2012). Congruentemente, pais e

professores tendem a privilegiar um contacto (quando individual) maioritariamente indireto com recurso aos alunos como intermediários, passando estes a desempenharem o papel de *mensageiros de serviço*. A propósito, Philippe Perrenoud (2001, p. 30) alerta para o facto de que "ainda que as trocas de mensagens escritas ou telefónicas sejam mais frequentes, não se comparam, em densidade, com a comunicação que se estabelece através da criança". Estas comunicações indiretas levam a que muitas vezes os pais e professores se esqueçam de que os alunos, mais do que um mensageiro, é o árbitro das relações entre pais e professores e pode tornar possíveis ou demitir o sentido das comunicações diretas; é neste contexto e processo comunicacional que o autor aciona o conceito de "go-between", para relembrar que é através dos alunos que se conduz e medeia, muitas vezes, a comunicação e a relação existente entre pais e professores.

Analisando em concreto as formas de contacto e de relacionamento mais frequentes inscritos no nosso estudo - a caderneta escolar e o telefone -, assaltam-nos as limitações da formação dos pais ao nível das suas competências comunicacionais e, consequentemente, relacionais; na linha argumentativa de Azenhas (2004), a caderneta escolar é um instrumento que permite uma comunicação rápida mas subtil, porém deve existir algum cuidado com as mensagens enviadas, tanto no que se refere ao conteúdo como à linguagem utilizada, pois "nem todos os pais compreendem bem as informações escritas enviadas pelos docentes" (Silva, 2002, p.151). Por outro lado, devemos contar com eventuais, mas prováveis, enviesamentos, sendo que, por exemplo, Serge Honoré (1980, p. 32) põe em causa a chegada primordial da mensagem de um dos destinatários por via do aluno, visto que podem os alunos, como mensageiros e mediadores, "apresentarem como exemplo de assinatura dos pais a sua própria assinatura". A troca de mensagens/recados escritos na caderneta revela, também, que tanto os pais como os professores dão responsabilidade e confiança ao aluno para que a informação chegue ao destinatário. Por outro lado, os contactos por telefone são a forma mais fácil e eficaz de chegar com urgência ao professor ou aos pais.

Uma outra importante constatação que extraímos dos nossos dados tem que ver com a perceção mútua (e respetivos efeitos ao nível do relacionamento/envolvimento dos pais na escola) do desnivelamento das formações académicas (de pais e professores), suscitando uma acentuada discrepância de culturas, de linguagens e de conhecimento geral do funcionamento da escola e do mundo. Neste caso a comunicação e a ausência de competências para a consolidar de forma mais substantiva tendem a inibir o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos (cf., a propósito, Martins, 2012).

Da discussão dos nossos dados empíricos sobressaem aspetos positivos e negativos que sinalizam vantagens e fragilidades do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos. Alguns dos aspetos positivos apontados pelos professores foram a maior motivação e desempenho do aluno, maior envolvimento dos pais na escolaridade do educando, melhor comportamento, valorização

dada à escola, maior interação escola-família e mais conhecimento de pertinentes informações sobre os educandos. Dos aspetos assinalados pelos professores, os pais apenas não nomearam melhor comportamento e valorização da escola. Contudo, apontaram a vantagem de um melhor conhecimento do ambiente escolar.

Não obstante, será útil apreender e dar mais relevância empírica aos aspetos negativos, dado terem especial interferência pejorativa no envolvimento dos pais na vida escolar. Congruentemente, como aspeto negativo mais vincado apontado pelos pais e professores, em uníssono, surge a interferência excessiva no trabalho do professor, suscitando um interpretação já dada por Silva (2002, p. 117): "o envolvimento das famílias será bem-vindo desde que não ponha em causa a assimetria de poder que caracteriza a relação".

Pelo lado dos docentes, a demasiada proteção dos filhos e a pressão exagerada sobre os resultados escolares, protagonizadas pelos encarregados de educação, constituem os aspetos mais negativos. Por sua vez, os pais alegam que um exagerado envolvimento na escola pode causar desconfiança por parte do filho em relação ao seu trabalho. Além disso, acusam a falta de formação como uma lacuna que os inibe de se envolverem com mais intensidade e qualidade na vida escolar dos seus educandos, suscitando, ao mesmo tempo, o sentimento de desvalorização das suas competências e capacidades face ao papel e estatuto ocupado pelo professor.

Dos vários obstáculos ao envolvimento dos pais, tanto estes como docentes reconhecem que o maior obstáculo é a incompatibilidade do horário escolar com o horário laboral, suscitando um elevado grau de divergência dos quadros normativos (educacional e laboral) com o pressuposto do envolvimento pleno dos pais na vida das escolas. No entanto, os pais consideram existir outros fatores inibidores da sua participação, como é exemplo disso o desconhecimento dos programas, conteúdos e da linguagem própria da escola/sala de aula. A propósito, Jorge Ávila de Lima (2002, p. 155) sugere que a "presença dos pais em algumas atividades da sala de aula ajudaria a superar muitas destas limitações de informação e de conhecimento, embora não esteja isenta de dificuldades."

Pelo lado dos professores, são aspetos com influência negativa no envolvimento dos pais a falta de interesse e a baixa valorização dos percursos escolares, sugerindo-se que, na senda do argumento de Silva (1993, p. 69) "a maioria dos pais não vão à escola por falta de interesse", penalizando o acesso à escola que, para muitos, mantem a configuração de um mundo fechado e desconhecido.

Em termos de consequências e impactos dos aspetos negativos, as perspetivas dos pais e dos professores tendem a congregar-se, exatamente no sentido de os alunos apresentarem níveis motivacionais tendencialmente baixos, resultando em comportamentos de sala de aula pouco conformes, cuja consequência última é perspetivada sob a forma de insucesso escolar. Também a participação dos pais tem consequências/efeitos na vida escolar do aluno como sejam a motivação do aluno e o maior sucesso escolar em relação aos alunos que os pais não participam. Interpretativamente,

confluímos para a ideia de Ramiro Marques (1993a, p. 9), ao sustentar que: "quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantem afastados da escola."

4. Conclusão

Um dos aspetos que fará sentido, neste momento, convocar, é a narrativa legislativa de referência. Na verdade, são parcas as garantias legislativas no sentido de tornar operacional o envolvimento dos pais na vida das escolas, quando se percebe que um dos seus maiores entraves advém da vida laboral que se mostra claramente incompatível com os horários das atividades escolares. Na primeira parte do texto apresentamos, ainda que de forma suscinta, a evolução do modo como o envolvimento dos pais na vida das escolas tem vindo a ser equacionado na perspetiva do discurso oficial. Ou seja, tem-se vindo a desenvover um discurso normativo em torno do envolvimento das famílias na escola, sem que se articule esse mesmo discurso e respetivo quadro normativo a outros quadros normativos importantes, como é o caso da legislação laboral. Com efeito, nenhum diploma do domínio educacional teve, até hoje, explícitamente, a intenção de se articular com a esfera laboral.

A focalização que fizemos ao discurso normativo serve, fundamentalmente, para (re)situar os interesses, sentidos e significados da participação/envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos. Percebe-se que o *corpus* lesgilativo em referência sempre esteve, substancialmente, afastado da perspetiva de uma participação formal, normativa e política dos pais no interior da escola, orientada para a tomada de decisão. Pelo contrário, a narrativa oficial do diploma mais recente e alvo da nossa análise demonstra, discursivamente, a intenção de incrementar um envolvimento dos pais na vida das escolas no sentido de os co-responsabilizar pelo comportamento e atitudes dos alunos face à escola, onde uns pais e respetivos educandos ficam a ganhar, em detrimento de uma maioria, que fica a perder. Claramente, o sentido da participação (de conotação política) perde relevância, facto pelo qual preferimos o termo "envolvimento", mas adstrito a relações afastadas dos centros de poder de decisão das políticas locais de escola. Diríamos, portanto, que a tendência, formalmente instituída pelas normas oficiais, será para a escola vincular os pais e professores ao tipo de envolvimento que se pretende deles.

Congruentemente, assistimos a um envolvimento e colaboração pendulares dos pais, entre um efeito cerimonial e simbólico (festas de Natal, carnaval, de final de ano, dia da leitura, visitas de estudo, etc.) e um envolvimento mais formalmente circunscrito à agenda restrita do professor/planeamento

formal da ação educativa (reuniões semanais, reuniões de final de período formais planeadas com antecedência ou, mais raramente, esporádicas).

São privilegiadas formas de envolvimento coletivo, em detrimento de confrontos individuais que se adivinham incómodos, mesmo ao nível das reuniões formais mais importantes (avaliação), suscitando a ideia de que os pais e professores não esperam encontros casuais, sem controlo, impondo uma certa racionalidade prévia aos sentidos e significados dados ao envolvimento mútuo.

Pelo lado dos professores, parece prevalecer a preocupação por uma racionalidade calculista e estratégica, que procura minimizar os riscos da ameaça ao seu território tradicionalmente tido com inexpugnável. Verifica-se uma discrepância de culturas, de linguagens, de códigos linguísticos, de racionalidades, sentidos e significados sobre o funcionamento da escola. Algo que interfere com o grau de adequabilidade dos processos e formas de comunicação entre estes dois atores: impõe-se a opção entre a comunicação escrita (prevalencente - mais informativa e abstrata) e a comunicação oral (mais explicativa e compreensiva).

Finalmente, dizer que, por um lado, pais oriundos de estratos socioculturais favorecidos não vêem grande necessidade de se envolverem directamente na vida escolar, a não ser por estratégias de controlo do que se passa em contexto escolar - os filhos não aparentam ter problemas de sucesso. No entanto, envolvem-se fortemente em casa no apoio aos seus filhos (presença invisível). Trata-se de uma tipologia de pais que corresponde aos requisitos de um paradigma de escola que pressupõe, também, um modelo em conformidade de pais, se bem que é a mesma tipologia que introduz um importante paradoxo nas relações entre escola-família: os pais de classe média são os que os professores mais temem, pois são os que se colocam em posição de igualdade ou, até mesmo, de superioridade sociocultural e económica em relação a eles. Por outro lado, pais oriundos de estratos socioculturais desfavorecidos não têm a necessária competência comunicacional para se envolverem diretamente na vida escolar, mesmo que os filhos aparentem ter problemas de insucesso, tendo como consequência uma acrescida incapacidade para se envolverem no apoio domiciliário aos seus filhos. Esta tipologia de pais, ao afastar-se do modelo suscitado pelo paradigma de escola dominante, tende a criar outro tipo de dificuldades de relacionamento, na maior parte dos casos, devido às incompatibilidades, sempre complexas, socioculturais, resultando, por exemplo, em processos de desvalorização da escola.

Referencias

Azenhas, A. M. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em 25 de junho de 2015, disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf

Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação.* Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1999). *Escola, professoras e processos de mudança.* Lisboa: Livros Horizonte.

Bisquerra, R. (2000). *Metodos de investigacion educativa: guia practica.* Barcelone: CEAC

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto editora.

Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papéis.* Porto: Porto Editora.

Coelho, F. (1973), Para a história da instrução popular. (pp. 161-186). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica

Coménio, J. A. (2001). *Didáctica magna.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Consultado em janeiro de 2015, disponível em http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.

Decreto 29 de março de 1911 – Institui a Reforma da Instrução Primária.

Decreto nº 2258/33, de 26 de maio – institui a reorganização dos serviços de direcção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino

Decreto-Lei nº 27084/36, de 14 de outubro - Promulga a reforma do ensino liceal.

Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio - Determina que a direcção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.

Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro - define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de julho - Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e dos órgãos de apoio.

Despacho n.º 8 SERE/89 de 8 de fevereiro - Define as regras de composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio.

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio - Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho 239/ME/93, de 25 de novembro - Estabelece os procedimentos a adotar pelas escolas com vista a viabilizar a participação das associações de pais e encarregados de educação

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio – Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro- Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior e Ética Escolar.

Formosinho, J. (1989). *De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa.* Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23-48.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquerito: teoria e prática.* Oeiras: Celta Editora.

Honoré, S. (1980). *Os pais e a escola - uma colaboração necessária e difícil.* Lisboa: Moraes editores.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho – institui a Reforma do Sistema educativo "Veiga Simão"

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Aprova a Lei de Bases o Sistema Educativo.

Lima, J. (Org.) (2002), *Pais e professores - um desafio à cooperação* (pp. 25-95). Porto: Edições ASA.

Lima, L., & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In Jorge Ávila de Lima (org.) (2002), *Pais e professores - um desafio à cooperação* (pp. 25-95). Porto: Edições ASA.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Consultado em fevereiro de 2015. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt.

Marques, R. (1993a). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1993b). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, R. Marques & P. Silva, *Os professores e as famílias - a colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros horizonte.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais.* Lisboa: Texto Editora.

Martins, M. (2012). Relação Escola-Família: análise da participação das famílias nas escolas EB 2,3 do concelho de Viseu. Tese de doutoramento, Universidade de Granada. Granada: não publicada.

Perrenoud, P. (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. In C. Montadon, & P. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.

Perrenoud, P., & Montadon, C. (2001). *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora.

Picanço A. (2012). A Relação entre Escola e Família – as suas implicações no processo de ensino aprendizagem. Relatório de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em Junho de 2015, disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf

Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal 1974-1994: duas décadas, um balanço. *Inovação*, 7(3), 307-355.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder.* Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In Jorge Ávila de Lima (2002). *Pais e Professores: um desfio à cooperação,* pp. 97-132. Porto: Edições Asa.

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição.* Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (1993). A acção educativa - um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva (1993), *Os professores e as famílias - a colaboração possível* (pp. 61-75). Lisboa: Livros horizonte.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Influencia de la implicación familiar en el rendimiento académico en educación primaria*

Agustín Godás-Otero[1], Elena Fernández-Rey [2]
[1]*Facultad de Psicología. Universidade de Santiago de Compostela (España)*
[2]*Facultad de Ciencias de Educación. Universidade de Santiago de Compostela (España)*
agustin.godas@usc.es, elena.fernandez.rey@usc.es

Resumo

Enquadramento Conceptual: La implicación familiar, entendida como el conjunto de actitudes, conductas y actividades de los padres y las madres relativas a la educación de sus hijos/as, tiene una clara influencia en su aprendizaje y éxito académico, especialmente en el último ciclo de Educación Primaria. **Objetivos:** Identificar las pautas de implicación familiar en la educación de los hijos/as y la percepción de los alumnos sobre esa implicación. Diseñar, implementar y evaluar un programa para optimizar la actuación de las familias a la hora de implicarse en la educación de sus hijos. **Metodologia:** Se combinan estrategias cuantitativas y cualitativas en la exploración de los factores determinantes de los logros académicos junto con la metodología de la evaluación de programas (implementación y resultados). Respecto a las estrategias cuantitativas, se aplicarán cuestionarios con preguntas cerradas tipo Likert a profesorado, familias y alumnado, que se combinarán con otras de carácter cualitativo, como la entrevista en profundidad al profesorado y el análisis documental). Se trabajará con una muestra representativa de los centros con último ciclo de Educación Primaria de Galicia -5º y 6º cursos- (tipo de muestreo polietápico no probabilístico intencional) y, en cada uno de los centros seleccionados, con una muestra de alumnado, familias, orientador y tutores (tipo de muestreo aleatorio simple). Se trata de una investigación exploratoria en su primera fase, evaluativa en la segunda y tercera, y confirmatoria en la final. **Resultados:** Diseño de guías de trabajo para centros y familias con las actuaciones que se hayan mostrado más sólidas para mejorar el rendimiento académico. **Conclusão:** A partir de los resultados se reflexionará sobre los procesos de innovación educativa en los centros colaboradores; la mejora de la formación del profesorado, fortaleciendo el nexo teoría-práctica y favoreciendo procesos de comunicación efectiva con las familias; la mejora de la calidad de la implicación de las familias en la educación de sus hijos y la prevención del fracaso y del abandono escolar temprano del alumnado.

Palavras-chave: Implicación familiar, Educación Primaria, Evaluación de Programas, Rendimiento Académico.

Abstract

Theoretical Framework: Family involvement is understood as a set of attitudes, behaviors and activities related to the education of children, which have a clear influence on their learning and academic success, specially in the final stage of Primary Education. **Objectives:** Identify the usual patterns of family involvement in the education of their children, as well as students' perception of this involvement. Design, implement and assess a program aimed at optimizing families' performance when get involved in their children's education. **Methodology:** We will combine qualitative and quantitative strategies in exploring the determining factors of students' academic achievement, along with the methodology of program evaluation (implementation and results). Regarding quantitative strategies, we will apply questionnaires with Likert questions to teachers, families and students, which will be combined with other qualitative strategies, such as interview and document analysis). It will work with a representative sample of the centers with final stage of Primary Education in Galicia -5th and 6th courses- (non-probability multistage intentional sampling) and in each center, with a sample of students, families, counselor and teachers (simple random sampling). This is an exploratory research in its first phase, evaluative research in the second and third phases, and confirmatory study in final phase. **Results:** Design working guides with actions that will prove more effective when it comes to improving students' academic performance. **Conclusions:** From the results we reflect on the processes of educational innovation in collaborating centers; improving teacher training, strengthening the link between theory and practice and stimulating processes of effective communication with families; improving the quality of family involvement in the education of their children and the prevention of school failure and early drop-out.

Key words: Family Involvement, Primary Education, Program Evaluation, Academic Achievement.

1. Introducción

La investigación sobre rendimiento educativo en la enseñanza obligatoria se ha centrado en las tres últimas décadas, de manera prioritaria, en identificar los factores que influyen en el rendimiento educativo del alumnado en los niveles obligatorios de escolaridad (Santos, Godás & Lorenzo, 2012; Núñez et al., 2014; Sobrado, 2008) con la finalidad de contribuir a la elaboración y/o modificación de las políticas y las prácticas que pueden mejorar los logros académicos de los estudiantes, independientemente de variables como género, clase social, procedencia étnico-cultural, o tipología de centro educativo.

Tanto desde la Psicología como desde las Ciencias de la Educación se ha desarrollado un número considerable de estudios para conocer esos factores, con un énfasis en los aspectos vinculados con el proceso, es decir, al estudio de las vías de funcionamiento del pensamiento y/o a los indicadores de la efectividad del aprendizaje.

Entre los factores que influyen en el aprendizaje y el éxito académico del alumnado se encuentra el impacto que tiene la familia en los logros académicos a través de la aplicación preferente de tres estrategias: la socialización académica, la implicación basada en la escuela (o participación familiar) y la implicación basada en el hogar. Según autores, como Jeynes (2005) o Hill y Tyson (2009), la primera de ellas es la que más se puede asociar con el rendimiento académico.

Como indican Santos, Godás y Lorenzo (2016) la implicación familiar será beneficiosa para el niño está centrada en el proceso más que en la persona; estimula el desarrollo de su autonomía, en vez de controlarlo; implique afecto positivo; y se acompaña por creencias en la misma dirección.

Es imprescindible enfatizar que este proceso no debería suponer para las familias ni un esfuerzo especial, ni un gasto extra, ni la necesidad de contar con unos conocimientos especializados. Se trataría de conocer cuáles son aquellas actuaciones y actitudes más adecuadas para ayudar a sus hijos/as en los estudios y potenciarlas desde el contexto escolar, a través de la colaboración del profesorado, los tutores y los departamentos de orientación de los centros educativos.

Por ello, se presenta la propuesta de un estudio que persigue la mejora de la calidad de la implicación de las familias en la educación de sus hijos, estando de acuerdo con la consideración realizada por Santos, Godás y Lorenzo (2016) de que es tanto o más relevante el modo en que se impliquen los padres y las madres que el tiempo que puedan dedicar al apoyo académico a los niños.

2. Marco conceptual

los factores que inciden y/o correlacionan con el rendimiento académico del alumnado de la enseñanza básica se centran actualmente en el proceso, en el que interaccionan dos vías: pensamiento y aprendizaje. Estos factores pueden clasificarse en cuatro grupos: cognitivos, metacognitivos, contextuales y motivadores centrados en el alumno/a.

Los elementos cognitivos se refieren a la carga (cognitiva) necesaria para una determinada actividad de aprendizaje, con una atención especial a la capacidad de memoria (*working memory*) (Anderson, Hattie & Hamilton, 2005).

Por factores metacognitivos se entienden los mecanismos que permiten al alumno recabar, producir y evaluar información, a la vez que le posibilitan controlar y regular su propio funcionamiento

intelectual. Interactúan con variables como las atribuciones, las orientaciones hacia una determinada meta, las creencias epistemológicas y la autoeficacia, configurando todas ellas una categoría que se suele etiquetar como "factores motivadores" (Covington, 2000; Gottfried, Fleming & Gottfried, 1998).

Las variables vinculadas con el contexto social abarcan cuatro grandes áreas de estudio: el aprendizaje basado en estrategias cooperativas y de colaboración, las características específicas del aula, el trabajo en casa y el estatus socioeconómico. También se deben incluir en este grupo las políticas educativas nacionales y/o regionales, los sistemas de evaluación de dichas políticas, los recursos que reciben los centros escolares y los proyectos docentes de cada uno de ellos.

Todos estos factores han mostrado estar relacionados e inciden sobre los resultados académicos del estudiante. Es decir, el rendimiento académico (en términos de cualificaciones concretas) mejor promediado se sustenta en características personales del estudiante, en variables motivadoras, en los apoyos y el control familiar y en las relaciones de amistad. Todas ellas, aunque tengan desigual carga influyente, determinan una respuesta satisfactoria o insatisfactoria hacia al contexto escolar y al conjunto de variables: es decir, determinan el mejor o peor rendimiento académico (Covington, 2000; González-Pienda et al., 2003; Núñez et al., 2014; Santos Rego, Godás & Lorenzo, 2012; Valle et al., 2009).

La implicación familiar centrada en el hogar se refiriere a los modos de aprendizaje no formal y a unas prácticas de enseñanza relacionadas con la escuela que tienen lugar en casa. Se incluyen varios aspectos, como el apoyo y el control de los deberes, las respuestas familiares a los logros académicos de los hijos y la comunicación entre padres, madres e hijos/as en los asuntos relacionados con la escuela (Green et al., 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

No se trata de un asunto de cantidad de implicación parental, al igual que no todos los padres pueden implicarse con la efectividad esperada. Pomerantz et al. (2005) indican que los beneficios de dicha implicación dependen, en mayor medida, del modo en que los chicos interactúan con sus padres y, según Sirin (2005) la diferencia entre la calidad y la cantidad de implicación radica en el estatus socioeconómico familiar.

Los trabajos realizados por Desforges y Abouchaar (2003) y Halgunseth y Peterson (2009) servirán como referencias básicas para conocer, desde una perspectiva aplicada, cómo planificar las estrategias más adecuadas para estudiar la implicación de las familias en la escuela y en el trabajo escolar en casa, ambas consideradas como las estrategias más efectivas para la etapa educativa de Educación Primaria.

3. Objetivos

La propuesta que se está desarrollando pretender analizar el papel de las familias en los resultados educativos, asumiendo en este cometido el análisis del origen de la decisión de implicarse, las formas en que las familias lo hacen, los procesos inherentes a dicha implicación y las variables atenuantes y mediadoras. Con ello, según Godás (2015), se podrán planificar los mecanismos de intervención necesarios para optimizar este proceso.

El estudio se centra, por un lado, en la etapa educativa de Educación Primaria, más concretamente en el último ciclo, ya que, es donde se sitúan los primeros indicadores de fracaso, y donde es preciso comenzar a trabajar; y por otro, en la implicación familiar, como elemento clave para el éxito educativo de los niños y niñas, ya que, como afirman Ryan et al. (2010), los padres que muestran más compromiso con la escuela elevan el capital social ya que tienen más oportunidades de aprender de otros padres y maestros sobre los procedimientos escolares, toman nota de cómo optimizar la educación en casa o de cómo gestionar situaciones complicadas.

Se parte de la hipótesis de que la participación de las familias, los centros educativos y el alumnado en un programa socioeducativo, pensado para mejorar las técnicas de estudio del alumnado y fomentar en las familias actuaciones de implicación en la educación y el trabajo escolar en casa, permitirá optimizar las dimensiones que condicionan el aprendizaje de los niños y niñas con una incidencia directa y constatable sobre sus hábito de estudio y sus logros académicos.

Y como objetivos generales se proponen los siguientes:

- Identificar las pautas habituales de implicación familiar en la educación de los hijos, así como la percepción que tienen los estudiantes de dicha implicación y cuáles son sus hábitos de estudio.

- Diseñar, implementar y evaluar un programa susceptible de optimizar las actuaciones de las familias a la hora de implicarse en la educación y los estudios de sus hijos, así como mejorar las técnicas de estudio del alumnado de la etapa final de la Educación Primaria (5º y 6º cursos).

4. Metodología

Esta propuesta de investigación necesita un planteamiento metodológico diverso. La problemática abordada requiere el empleo de técnicas cuantitativas y cualitativas, tanto a la hora de recoger datos como en su posterior análisis para así poder diseñar, implementar y evaluar los efectos del programa de implicación familiar en la etapa final de Educación Primaria.

El estudio se desarrolla en cuatro fases diferenciadas que confluyen en la exploración del proceso de implicación familiar y sus efectos sobre los logros académicos de los estudiantes de esta etapa escolar.

En la Tabla 1 se recogen, de manera resumida, los principales elementos de la propuesta metodológica.

Tabla 1: Propuesta metodológica

Fase	Carácter del estudio	Objetivos	Técnicas empleadas
1ª	Exploratorio-descriptivo	Identificar elementos característicos de las prácticas de implicación familiar Describir técnicas de estudio más habituales y estilos de contacto con las familias realizados desde el centro escolar	Estudio bibliográfico Técnica de encuesta Análisis documental
2ª	Evaluativo	Diseñar programa dirigido a optimizar las prácticas y actuaciones familiares a la hora de implicarse en la educación y estudios de sus hijos/as, así como a mejorar las técnicas de estudio de los alumnos/as	Análisis documental de experiencias
3ª	Evaluativo	Implementar y evaluar el programa	Informes de autoevaluación Portafolios Diarios Cuestionarios
4ª	Confirmatorio	Evaluar los resultados del programa	Escalas de observación Registros de calificaciones

La **primera fase** con un carácter exploratorio-descriptivo pretende identificar los elementos característicos de las prácticas de implicación familiar desde la perspectiva de los padres, madres o tutores/as legales y describir las técnicas de estudio más habituales en los estudiantes seleccionados y los estilos de contacto con las familias realizados desde el centro escolar (orientadores/as y/o tutores/as).

Se emplearán tres técnicas, fundamentalmente: el estudio bibliográfico, la encuesta y el análisis documental. Mediante el análisis bibliográfico, con un protagonismo especial en esta fase pero que continuará en las siguientes, se identificarán los modelos y las investigaciones más consistentes sobre los efectos de la implicación familiar en los logros académicos tanto a nivel nacional como internacional. El objetivo es conocer aquellos estudios que analizan directamente dichos efectos de un modo eficaz (investigación meta-analítica) y en los programas con una amplia densidad de

implementación (número de centros, estudiantes y familias) y cuyos efectos hayan sido evaluados con criterios objetivos.

Para recoger información directa de los agentes educativos implicados en el estudio (profesorado –orientadores/as y tutores/as-, familias y alumnado) se elaborarán y aplicarán diversos cuestionarios y entrevistas. En la Tabla 2 se especifican la tipología, los datos que se recabarán y a quién van destinados estos instrumentos.

Tabla 2: Instrumentos de recogida de información en la primera fase a través de la técnica de encuesta

Instrumento	Datos	Dirigido a
Cuestionario con preguntas cerradas tipo Likert	Perfil socio-profesional Estilo de contacto con las familias del alumnado	Profesorado (orientadores/as y/o tutores)
Cuestionario con preguntas cerradas tipo Likert	Características socio-demográficas (perfil familiar y estatus socio-económico) Estilos de implicación en los estudios y educación	Familias (padres, madres o tutor/a legal)
Cuestionario con preguntas cerradas tipo Likert	Percepción de los estilos de implicación familiar Percepción de apoyo y control recibido de sus padres Hábitos de estudio y atribuciones que guían su comportamiento en lo referente a los resultados académicos	Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria
Entrevista en profundidad	Modalidades de interacción entre las familias y el centro escolar	Orientadores/as y o tutores/as

Y se efectuará también un análisis documental de informes, calificaciones, estadísticas, incidentes en las trayectorias escolares, comunicaciones con las familias.

Para la determinación de la muestra de esta primera fase se usarán las estadísticas oficiales sobre las peculiaridades de los centros en cuanto a homogeneidad o heterogeneidad de las características socio-demográficas de las familias cuyos hijos/as acuden a ellos. A partir de esta información se utilizará un muestreo polietápico, no probabilístico intencional para la selección de las unidades de primer nivel (centros escolares), mientras que para las unidades de segundo nivel (alumnado de 5º y 6º de Primaria) se empleará un muestreo aleatorio simple. La muestra quedará constituida en cada centro por alumnado, padres, madres y/o tutores legales, orientador/a y/o tutores/as del centro.

En la **segunda fase** se diseñará el programa para optimizar las estrategias de implicación familiar, así como se llevará a cabo una evaluación tanto de implementación como de resultados.

La metodología que se aplicará en esta etapa será un análisis documental de experiencias en Educación Primaria en el contexto nacional e internacional, que permita obtener información tanto de proyectos específicos de implicación familiar en la escuela, como de sus resultados una vez evaluados.

Y se elaborará el diseño de un programa dirigido a perfeccionar y optimizar las prácticas y actuaciones familiares a la hora de implicarse en la educación y estudios de sus hijos/as, así como la mejora de las técnicas de estudio de los alumnos/as. El programa tendrá tres núcleos fundamentales:

1) Un programa de orientación dirigido a las familias (núcleo central del proyecto) con dos niveles interdependientes. En un primer nivel se centra en los factores que contribuyen al despliegue de conductas de implicación; y en el segundo, se enfoca en la calidad de esta implicación a través de las dimensiones de motivación (ánimo), modelado, uso del refuerzo y habilidades auto-percibidas para implicarse.

2) Un programa de formación para el alumnado del último ciclo de Educación Primaria, centrado en el aprendizaje de hábitos que fomenten la eficacia de sus logros académicos como complemento al programa de las familias.

3) El desarrollo del programa constituirá a su vez, mediante un modelo de investigación-acción participativa, un programa de formación para los/as orientadores/as y los profesores tutores de los grupos de implementación del último ciclo de la Educación Primaria.

En esta fase también se diseñarán los instrumentos de evaluación del programa, tanto de la implementación como de los resultados.

Para la evaluación de la implementación se construirán informes de auto-evaluación para los sujetos implicados en el programa (profesorado, alumnado, familias y equipo de investigación); portafolios para el profesorado, alumnado y familias y diario de actuaciones e incidencias para el equipo investigador participante en la implementación.

Y para la evaluación de los resultados se elaborarán cuestionarios en formato de tipo Likert y preguntas categorizadas cerradas dirigidos al profesorado, las familias y el alumnado, junto a otras estrategias de recogida de información.

La muestra de esta parte de la investigación se obtendrá de la muestra inicial con aquellos centros, docentes, alumnado y familias que se comprometan a participar en el desarrollo del programa.

En la **tercera fase** se implementarán y evaluarán cada uno de los tres módulos del programa (profesorado, familias y alumnado) en cinco centros seleccionados. En consonancia con la hipótesis general del proyecto, se considera que el diseño experimental más adecuado es el de Cuatro Grupos de Solomon (Campbell & Stanley, 1982). Las observaciones, siguiendo la nomenclatura del diseño seleccionado, se ceñirán a los modos de actuación del profesorado, alumnado y familias, y lo que es fundamental (aunque su análisis se realizará en la última fase), las calificaciones obtenidas en Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Gallega y

Literatura y Matemáticas. Además, dada la correspondencia, empíricamente contrastada, entre dichas calificaciones y el hecho de repetir o no el curso observado, es posible trabajar e incluir ambos registros en el diseño elegido.

La asignación de los sujetos a los grupos se hará al azar tal y como se establece en el diseño y la variable que afectará, hipotéticamente, a estas observaciones, se ciñe estrictamente al programa implementado, lo cual no impedirá el registro de otras variables (externas o extrañas) cuya presencia sea detectada durante el proceso. De esta forma, en cada centro habrá un grupo en el que se administrarán medidas pretest y postest y que participará en la implementación del programa, otro grupo con medidas pretest y postest sin participar en el programa, un tercer grupo con medidas solo postest y que participará en el programa y un cuarto grupo con medias postest sin participar en el programa.

La evaluación de la implementación se realizará bajo las pautas propuestas por Herrera, León y Medina (2007), referidas a los factores que posibilitan la identificación de fortalezas y debilidades en el proceso de implementación. En este paso se recogerá información precisa sobre cómo se ha desarrollado el programa y de qué forma se ha ajustado a lo programado (integridad o fidelidad del programa). Para ello, se aplicarán distintos instrumentos diseñados y validados en la fase anterior como informes de auto-evaluación para los sujetos participantes (profesorado, alumnado, familias y equipo de investigación), portafolios para el profesorado, alumnado y familias y diario de actuación e incidencias para el equipo de investigación.

En la **cuarta fase** se realizará una evaluación de los resultados en consonancia con la hipótesis general del proyecto. Siguiendo las pautas del diseño elegido (Cuatro Grupos de Solomon) se tratará de garantizar su validez interna demostrando los efectos específicos (tanto en la actuación del profesorado, familias y alumnado, como en los logros académicos de éstos últimos) debidos a la implementación del programa. Los criterios de validez externa los marcarán las posibilidades de comprobar los efectos del programa en cuatro grupos diferentes, tal y como se ha mencionado anteriormente, combinando las comparaciones entre ellos.

Se usarán como observaciones las escalas para el profesorado, alumnado y familias, descritas en la segunda fase, y los registros de las calificaciones en las áreas de conocimiento seleccionadas, junto a la utilización del criterio de ser o no repetidor/a de curso.

5. Resultados y conclusiones

el tipo de investigación como la que se presenta en esta aportación potencia el proceso de innovación educativa en los centros de enseñanza, en la medida en que los profesionales de la educación pueden tomar parte activa en el diseño, el desarrollo y la evaluación de los recursos educativos susceptibles de mejorar su práctica y de preparar a su alumnado para participar en una sociedad democrática, contribuyendo a una mayor equidad social.

También favorecerá la mejora de la formación del profesorado, específicamente en este caso, de los orientadores/as y los tutores/as, ayudando a fortalecer el nexo entre teoría y práctica educativa, estimulando los procesos de comunicación efectiva con las familias.

Los beneficios podrán alcanzar también a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs), ya que contarán con recursos validados que permitan a las familias mejorar la calidad de su implicación en la educación de sus hijos.

Además se podrá incidir en la cuestión de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos/as, permitiendo una dinámica de atención específica a aquellos que presenten más necesidades educativas. Por lo que se trabajará desde una perspectiva preventiva el fracaso y el abandono escolar temprano y, por consiguiente, se evitará una posible exclusión social de los estudiantes con bajo rendimiento.

Una educación de calidad deberá tener como una de sus finalidades minimizar los casos de fracaso escolar. Por tanto, resulta imprescindible desarrollar las herramientas inclusivas necesarias para que todos los niños -especialmente los que por encontrarse en un ambiente familiar conflictivo, por su discapacidad, o por su origen social o nacional se encuentren en una situación de riesgo de exclusión educativa-, se formen de manera integral con el objetivo de construir su autonomía y participar de forma satisfactoria en la sociedad. El acceso a una educación de calidad desde las primeras etapas de la vida es el mejor instrumento para combatir la pobreza y la exclusión social, así como su transmisión intergeneracional.

También los grupos de innovación o las empresas editoriales, por ejemplo, podrían disponer de más datos y mejor soporte metodológico a la hora de proceder al diseño de nuevos materiales de enseñanza y desarrollo pedagógico.

Por último, destaca la escasez de investigaciones en las que se fusiona una dimensión descriptiva con una metodología experimental. Por ello, la realización del tipo de estudios que se expone supone un refuerzo para muchos investigadores, al mostrar un patrón de actuación a tener en cuenta en otras propuestas investigadoras.

NOTAS:

* Este trabajo tiene como soporte el proyecto de investigacion subvencionado en convocatoria competitiva por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad. Convocatoria 2015), *Implicación Familiar y Rendimiento Académico en Educacion Primaria. La Efectividad de un Programa para Padres y Madres* (EDU2015-66781-R).

Referencias

Anderson, A., Hattie, J. y Hamilton, R. (2005). Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: in moderation the key to success. *Educational Psychology, 25*(5), 517-535.

Campbell, D., y Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology,* 51, 171-200.

Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review*. Research Report RR433. London: Queen's Printer.

Godás, A. (2015). La participación y el compromiso familiar en la escuela. En M.A. Santos Rego (Ed.), *El poder de las familias en la educación* (pp.123-144). Síntesis. Madrid.

González-Pienda, J. et al. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autoregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, *15*(3), 471-477.

Gottfried, A., Fleming, J., y Gottfried, A. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children´s academic intrinsic motivation: a longitudinal study. *Child Development, 69*(5), 1448-1460.

Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, D.V. y Sandler, H. (2007). Parent´s motivations for involvement in children´s education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology,* 99, 532-544.

Grolnick, W.S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education,* 7, 164-173.

Gutman, L., y Feinstein, L. (2008). *Children´s well-being in primary school: pupil and school effects*. Research Report No. 25. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.

Halgunseth, L., y Peterson, A. (2009). *Family engagement, diverse families, and early chilhood education programs: and integrated review of the literature*. Washington: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Herrera, I., León, J.M, y Medina, S. (2007). La implementación de programas de intervención. En A. Blanco y J. Rodríguez (coord.). *Intervención psicosocial* (pp. 208-254). Madrid: Pearson.

Hill, N. y Tyson, D. (2009). Parent involvement in Middle School: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.

Hoover-Dempsey, K.V., y Sandler, H.M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant R305T010673: the social context of parent involvement. A path to enhanced achievement.* Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S., Department of Education, March 22.

Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40*(3), 237-269.

Núñez, J., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, *19*(1), 145-172.

Pomerantz, E.M., Grolnick, W.S., y Price, C.E. (2005). The role of parents in how children approach school: a dynamic process perspective. En A.J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *The Handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.

Ryan, C., Casas, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. y Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: the role of parents´latino and white American cultural orientations. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 391-405.

Santos, M.A., Godás, A., y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes académicos. *Estudios Sobre Educación*, *23*, 43-62.

Santos, M.A., Godás, A., y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios Sobre Educación, 30*, 9-30.

Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review Educational Research, 75*, 417-453.

Sobrado, L.M. (Dir.) (2008). *Avaliación da calidade e innovación dos centros educativos*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Valle, A. et al. (2009). Diferencias de rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *SUMMA Psicológica UST*, *6*(2), 31-42.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Percepções docentes: Profissionalidade dos professores do 1º ciclo de Portugal e do Brasil

Teachers perceptions: Professionalism of teachers of the 1st cycle of Portugal and Brazil

Simone do Socorro Freitas do Nascimento
Professora substituta da Universidade Federal do Amapá
Pesquisa financiada pela CAPES
e-mail: simonesfn2@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é uma síntese, parcial, da tese de doutoramento em ciências da educação, defendida em julho de 2015, na Universidade de Évora, Portugal. Este trata da profissionalidade docente, como uma construção dialética perceptível em vários contextos, nomeadamente no contexto social, no contexto cultural e no contexto institucional. Problematiza-se a partir do referido tema, que os professores tem pouco entendimento da profissionalidade docente. A partir deste pressuposto, procuramos evidenciar quais as percepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico português e do ensino fundamental do Brasil, sobre os elementos para o exercício da profissionalidade. Nesta perspectiva, o estudo seguiu uma metodologia de orientação qualitativa, suportada num desenho metodológico essencialmente apoiado na realização de entrevistas individuais semi-estruturadas. Os participantes foram dez professores portugueses e dez professores brasileiros. A recolha de dados ocorreu em quatro escolas do 1.º ciclo, sendo duas localizadas na cidade de Évora (Portugal) e duas situadas na cidade de Macapá (Amapá, Brasil). Os resultados permitiram inferir que os professores portugueses, participantes na pesquisa, tendiam a considerar que a existência de "uma boa formação acadêmica e pedagógica" constituía um elemento fundamental para o exercício da profissionalidade, seguido de "dedicação" e "valorização profissional". Os professores brasileiros, por sua vez, reivindicavam de melhores condições de trabalho, visível no indicador "espaço físico e funcionalidade do ambiente escolar", seguido de "dedicação e compromisso" e "gostar da profissão". "Uma boa formação educacional" foi um elemento comum, porém apresentou apenas uma unidade de contexto nos discursos dos professores brasileiros entrevistados, ao invés dos portugueses que o consideraram o elemento mais importante neste âmbito.

Palavras chave: Formação docente, profissionalidade e percepções.

Abstract

This article is an overview, part of the doctoral thesis in education science, defended in July 2015 at the University of Evora, Portugal. This deals with the teaching profession, as a perceived dialectic construction in various contexts, particularly in the social context, the cultural context and the institutional context. Problematize from referred to theme that teachers have little understanding of the teaching profession . From this presupposition, we seek to highlight the perceptions of teachers of the 1st cycle of the Portuguese basic education and elementary education in Brazil, about the elements for the exercise of the profession. In this perspective, the study followed a methodology of qualitative guidance, based in a methodological design essentially supported in carrying out semi-structured interviews. The participants were ten Portuguese teachers and ten Brazilian teachers. Data collection occurred in four schools of the 1st cycle, two located in the city of Évora (Portugal) and two located in the city of Macapá (Amapá, Brazil). The result showed that the Portuguese research participants teachers tended to consider that the existence of "a good academic and pedagogical training" was a key element in the exercise of professionality, followed by "dedication" and "professional appreciation". Brazilian teachers, in turn, demanded better working conditions, visible in the window "physical space and the school environment functionality," followed by "dedication and commitment" and "like the profession". "A good educational formation" was a common element, but exhibited only a context unit in the speeches of Brazilians interviewed teachers, instead of the Portuguese teachers that considered the most important element in this area.

Keywords: Teacher training, professionalism and perceptions.

1. Profissionalidade docente: A costurar os sentidos

Para falarmos de profissionalidade é importante entendermos a terminologia, que de acordo com Altel (2003), o termo está relacionado com o a vocábulo "professionalità", que corresponde ao carácter profissional de uma atividade, ou seja, à cultura e à identidade de uma profissão. Segundo Courtois, Mathey-Pierre, Portelli e Wittorski (1996), o vocábulo foi inicialmente utilizado para debater a questão do trabalho profissional, estando relacionado com a questão da qualificação profissional, conceito que, por sua vez, se encontrava ligado ao modelo empresarial baseado na concepção taylorista de produção. Esta tinha como características uma administração centralizada, a produção em série, a racionalização do tempo de produção e a fragmentação do trabalho. Tal modelo contribuiu para a alienação do trabalhador, uma vez que ele era visto apenas como executor de tarefas (Havey, 1996).

Entretanto, como informam Ludke e Boing (2004), na sua evolução histórica, o conceito de profissionalidade viria a caminhar em sentido contrário ao da visão taylorista, emergindo de uma

concepção de descentralização das responsabilidades, como podemos perceber das palavras destes autores:

> Emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus métiers tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego. (p. 1172)

Como refere Ianni (1994), com o modelo de flexibilidade da empresa, o chamado padrão flexível de organização, a produção modificou as relações sociais e as técnicas do trabalho, levando o trabalhador a assumir uma postura polivalente. Entretanto, segundo este autor, esse modelo interferiu no ritmo de trabalho, uma vez que o trabalhador passou a desenvolver longas jornadas, certificadas pelas horas extra, decorrente da velocidade das máquinas, o que impulsionou a insegurança no local de trabalho, bem como a questão social.

Estas concepções também influenciaram o campo educacional, onde o termo profissionalidade se encontrava associado às novas terminologias utilizadas, na década de 1990, para analisar a profissão docente e que, na atualidade, está relacionado com a questão da proletarização ou da desprofissionalização do magistério. Desta forma, o termo profissionalidade está interligado à ideia de profissionalização e profissionalismo, derivações da palavra profissão, e que são usados como termos polissémicos, assumindo significados diferentes, dependendo do contexto dos países em que são utilizados (Ramalho, Nuñes & Gauthier, 2004).

Altet, Perrenoud e Paquay (2003, p. 235) definem a profissionalidade como um "conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como características de uma profissão". Corroborando esta concepção, Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004, p.6) entendem profissionalidade como "um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão, que se manifestam como um conjunto dado de características de uma profissão"

Perrenoud (2002) considera que o termo profissionalidade, como já foi indicado, encontra-se intimamente relacionado com o termo profissão e profissionalização, uma vez que envolve a identidade profissional do docente, a sua capacidade de aquisição de competências, a maneira como as utiliza e como desenvolve as suas tarefas. Uma das características da profissionalidade diz respeito

à capacidade de o indivíduo identificar e resolver os problemas em situações de incerteza, em que se exige um envolvimento pessoal efetivo para resolver as situações apresentadas.

Ramos (2010, p. 48), por seu lado, acrescenta que a profissionalidade apresenta uma relação íntima com os conceitos de competência e de qualificação, pois ambos os sentidos estão inclusos na concepção de profissionalidade, além das noções de deontologia e de ética. Desta forma, a profissionalidade não se reduz "à aquisição de um novo conhecimento nem à realização de uma ação, mas implica considerar que o sentido de um novo conhecimento encontra a sua expressão na ação".

Cabe destacar que o sentido de profissionalidade almejado neste estudo vai ao encontro da visão de aquisição de competências, considerando que estas transformam os professores em "técnicos cujo dever é cumprir as metas pré-específicas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário – uma das características essenciais de um profissional autónomo – é cada vez mais limitado" (Day, 2003, p.154). Concordamos, assim, com a perspectiva de Sacristán (1991) que, ao analisar a profissionalidade, a definiu como a capacidade de o professor desenvolver a profissão com eficácia, necessitando para tanto de mobilizar "um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor" (p. 65). Assim sendo, a profissionalidade é construída na relação dialética entre os diversos contextos sociais, culturais e institucionais, que se vão alterando de acordo com os momentos vivenciados.

Sob este ponto de vista, o conceito de profissionalidade encontra-se em constante desenvolvimento, pois depende do momento histórico em que é analisado. A sua compreensão implica, portanto, entender o contexto em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas:

> Uma correcta compreensão da profissionalidade docente implica relacioná-la com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. (Sacristán, 1991, p. 74)

Pautando-se por esta mesma perspectiva, Contreras (2002, p.74) relaciona a profissionalidade "às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". O desempenho profissional do professor está intimamente ligado às suas condições de trabalho, as quais, por sua vez, se encontram relacionadas com a maneira de viver e de desenvolver a profissão na prática. Seguindo também esta linha de pensamento, Cunha (2007) ressalta que a profissionalidade se traduz numa concepção de profissão em ação, em processo e em movimento.

Contreras (2002, p.51) adita ainda que a profissionalidade não se refere apenas ao processo de ensinar, mas envolve as qualidades profissionais da atividade docente, ou seja, não se limita a "descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também expressar valores e pretensões desejáveis de alcançar e desenvolver na profissão". Para tanto, o autor menciona três itens necessários para a sua efetivação: respeito e obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, sendo o último um requisito para os demais.

Para Ambrosetti e Almeida (2009), o conceito de profissionalidade permite uma compreensão mais ampla do trabalho docente, pois assenta não apenas no âmbito da sala de aula, mas também na relação que o professor estabelece com os membros da escola e da comunidade. Partindo dessa premissa, uma investigação sobre o trabalho docente implicará conceber o professor como sujeito social que constrói a sua profissionalidade no dia-a-dia da sua profissão.

Ampliando essa discussão em torno da profissionalidade, Roldão (2005) destaca algumas características importantes que ajudam na sua definição, a saber:

- O reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação).
- O saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza.
- O poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo é sobre a actividade e a autonomia do seu exercício.
- E a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma e que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (p. 109)

Segundo Sacristán (1991, p. 67), a profissionalidade não é algo exterior ao professor; pelo contrário, faz parte das condições psicológicas e culturais, uma vez que "educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante". Daí a importância de repensar os programas de formação já que focam as suas atenções mais nos "aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais".

Fazendo um resumo dos conceitos aqui mencionados, podemos inferir que Courtois, Mathey-Pierre, Portelli e Wittorski (1996) associam o conceito de profissionalidade ao de qualificação profissional, ligando este ao modelo empresarial. Ramos (2010), por sua vez, compartilha desta concepção, mas

acrescenta o conceito de competência, que também é utilizado por Altet, Paquay e Perrenoud (2003), para definir profissionalidade.

Altel (2003) agrega à profissionalidade os conceitos de cultura e de identidade profissional, indo ao encontro dos conceitos de profissionalização e profissionalismo expostos por Ramalho, Nunes e Gauthier (2004). Já Contreras (2002), Cunha (2005) e Sacristán (1995) percebem a profissionalidade como prática docente, que deve ser efetivada com qualidade. Para tanto, é importante levar em consideração o contexto onde o professor desenvolve a sua profissão, como esclarecem Ambrisetti e Almeida (2009).

Esta explanação de conceitos possibilitou-nos compreender que os autores atribuem significados peculiares à profissionalidade. Por conseguinte, optámos pelos conceitos defendidos por Contreras (2002), Cunha (2007), Ambrisetti e Almeida (2009), e Sacristán (2000), que interpretam a profissionalidade não apenas como aquisição de competências que geram o desenvolvimento pessoal e profissional, mas numa perspectiva social, em que os professores são protagonistas da construção da sua profissão, solidificada no ambiente escolar. Consideramos essa definição mais adequada para o interesse deste estudo, o qual procura perceber os contributos da formação contínua para a profissionalidade dos docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil.

2. Profissionalidade docente: Novos desafios

As mudanças do mundo atual têm exigido ao professor a ampliação da sua profissionalidade, o que o tem incentivado a rever as suas ações, em busca de novos saberes e habilidades, para melhor responder aos desafios que se apresentam no ambiente escolar. Estas novas constatações são percebidas em todos os países, uma vez que vivemos numa sociedade globalizada onde as questões políticas, sociais e económicas extrapolam as fronteiras e obrigam os países a reverem a sua forma de pensar e de fazer educação, principalmente a formação dos professores, considerada, por alguns especialistas, como um fator decisivo no processo de mudança (Day, 2005; Imbernón, 2010; Nóvoa, 2000).

Nesta perspectiva, os programas de formação têm sofrido alterações no intuito de responder aos novos desafios traçados para a profissão de professor, em particular para a sua profissionalidade. Segundo Sacristán (2000), para mudar a base da profissionalidade docente é preciso primeiro mudar os programas de formação, os quais ainda concebem o professor como estando apenas carente

de conhecimentos, deixando à margem as questões relacionadas com o desenvolvimento pessoal, profissional e humano, que precisam ser percebidas a partir de situações concretas do cotidiano escolar.

Cabe esclarecer, que o termo profissionalidade, aqui apresentado, é compreendido não apenas como aquisição de competências que geram o desenvolvimento pessoal e profissional, mas numa perspectiva social, em que os professores são protagonistas da construção da sua profissão, solidificada no ambiente escolar (Contreras, 2002; Sacristán, 2000). Consideramos essa definição mais adequada para o interesse deste estudo, que procurou perceber as percepções dos professores do 1.º ciclo, Portugal e Brasil, sobre os elementos para o exercício da profissionalidade.

3. As percepções dos professores sobre profissionalidade docente.

A investigação foi suportada por um desenho metodológico de orientação qualitativa, por se considerar que este tipo de abordagem proporciona uma compreensão ampla e profunda do contexto estudado. Nela se reconhece que os discursos não devem ser analisados como externos aos atores que os produziram, mas como parte dos mesmos. Sob esse prisma, o investigador qualitativo "recolhe, organiza e interpreta a informação (usualmente em palavras ou imagens) com os seus olhos e ouvidos como filtros" (Lichtman, 2006, p. 23).

Os participantes nesta investigação foram vinte professores, sendo dez do 1º ciclo do Ensino Básico de Portugal (Évora) e dez do 1º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil (Macapá). Em Portugal, as entrevistas foram realizadas em duas escolas denominadas de PA e PB, aos professores codificados, respetivamente, de PPA1 a PPA6 e PPB1 a PPB4. No Brasil, foram realizadas nas escolas BA e BB, aos professores codificados de PBA1 a PBA5 e PBB1 a PBB5, respetivamente.

Os dados foram tratados com base em procedimentos de análise de conteúdo, tendo nomeadamente em conta a forma como Bardin (2006) perspectiva essa forma de análise de dados. Segundo a autora concebe a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas apropriadas para analisar as comunicações, visando "obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem" (Bardin, 2006, p. 44).

Nesta visão, procuramos perceber quais os fatores que, na perspectiva dos nossos entrevistados, se tornavam fundamentais para o exercício da atividade docente. Enquanto nos discursos dos professores portugueses foi possível identificar seis indicadores neste âmbito, nos dos brasileiros emergiram apenas quatro, como o evidencia o Quadro 1 , a seguir incluído.

Quadro 1: elementos para o exercício da profissionalidade

Indicadores					
Portugal	**Unidade Contexto**	**F**	**Brasil**	**Unidade Contexto**	**F**
Conhecimento científico e pedagógico	4	3	Uma boa formação educacional	1	1
Dedicação profissional	3	2	Dedicação e compromisso profissional	3	3
Valorização profissional	3	2	Gosto pela profissão	2	2
Gostar de crianças	2	1	Espaço físico e funcionalidade do ambiente escolar	4	4
Domínio da classe	2	1			
Falta de material pedagógico	2	1			

O indicador **"conhecimento científico e pedagógico"** foi aquele que adquiriu maior ênfase nos registos dos professores portugueses, aparecendo relacionado com questões como, por exemplo, o "novo acordo ortográfico, o novo Programa, as novas metodologias, que estão sempre a surgir" (PPB4). Nos seus discursos, estes profissionais acentuaram a necessidade de os professores terem domínio do conteúdo das disciplinas que estão a lecionar, das novas tecnologias, e uma sólida cultura geral que lhes permita encontrar respostas para as necessidades dos alunos (PPA2, PPA5, PPA4).

No caso dos professores brasileiros, este indicador, embora não tenha surgido com tal designação, pode admitir-se que estivesse próximo do indicador **"uma boa formação educacional"**. Este, porém, ocorreu apenas numa unidade de contexto, tendo o seu autor evidenciado a necessidade de uma formação educacional sólida que lhe permita atuar em face das inovações tecnológicas e da diversidade do ambiente escolar (PBA2). A profissionalidade docente, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), encontra-se em constante desenvolvimento e é reconstruída de acordo com as necessidades dos professores. Daí o imperativo de uma formação sólida que possibilite a aquisição de novos conhecimentos para fundamentação da prática profissional.

O indicador "**dedicação profissional**" esteve igualmente presente nos discursos apresentados pelos professores dos dois países, se bem que alguns dos professores brasileiros tendessem a associar a "dedicação" ao "compromisso". Tal associação foi justificada pela alegada falta de compromisso manifestado por alguns docentes, ao relegarem as suas atividades profissionais para segundo plano, não demonstrando comprometimento com a sua atividade docente (PBB5).

Em ambos os grupos, os entrevistados reconheceram que o fato de a sua profissão ser marcada por problemas sociais, políticos e económicos induz neles uma postura de dedicação e de entrega pessoal ao desenvolvimento das atividades. É o que podemos inferir dos seguintes testemunhos de professores portugueses:

> Ser professor não é tão fácil como as pessoas possam imaginar, implica certa dedicação para fazer aquilo que fazemos. (PPA5)
> Temos de ter uma dose de paciência muito grande e gostar muito daquilo que fazemos, gostar muito de ensinar. (PPB2)
> Eu acho que o elemento necessário para exercer a profissão é a dedicação, nós dedicamo-nos muito aos alunos, transmitimos muito daquilo que é o nosso saber, bem como da nossa forma de estar na vida. (PPB3)

Do discurso dos professores portugueses emergiram ainda mais quatro indicadores, a seguir explicitados. O indicador "**valorização profissional**", apresentado pelos entrevistados como uma espécie de reivindicação decorrente da tomada de consciência de que a autoridade que ao longo dos anos foi conferida pela sociedade aos professores se encontra hoje em dia fragilizada, pelo que se impõem mudanças na mentalidade das pessoas, visando uma maior valorização profissional da classe docente (PPB1, PPA5, PPA3).

O indicador "**gostar de crianças**" que, por seu lado, apareceu em duas unidades de contexto atribuídas ao entrevistado PPA5, nas quais era afirmado que trabalhar com crianças exige adaptação do discurso, da linguagem, da maneira de estar em sala de aula, elementos por ele considerados fundamentais para o exercício da profissionalidade. "**Domínio da classe"** foi outro indicador enfatizado por um dos professores portugueses (PPA4), em duas unidades de contexto, com as quais o entrevistado procurou afirmar e reafirmar a sua convicção de que a agitação dos alunos é prejudicial ao andamento das atividades em sala de aula. Com o indicador "**falta de material pedagógico**", um outro professor português (PPB1) decidiu questionar a carência, bem como a precariedade dos materiais na sala de aula, principalmente de computadores que, como afirmou, não funcionavam "há muito tempo, sendo um computador para 20 alunos, não havendo qualquer tipo de apoio, pois é o 1.º ano".

Apesar de tal carência e precariedade fazerem parte do quotidiano escolar brasileiro, aquele indicador não foi expressamente sinalizado pelos professores brasileiros, tendo estes preferido relevar o "**espaço físico e a funcionalidade dos ambientes da escola**" como elementos determinantes para

o exercício da sua atividade. As unidades de contexto por eles construídas veiculavam, em concreto, a percepção de que as escolas não dispunham de espaços adequados para os alunos desenvolverem as atividades extracurriculares, os quais estimulam positivamente o processo de ensino e aprendizagem. A esta limitação encontra-se ligada também a ausência de funcionalidade do ambiente escolar, como está expresso no discurso que se segue:

> A gente vai aplicar atividade de recreação, é estressante, porque eles precisam de espaço diferente, de espaço maior, mas a escola não tem esse espaço de recreação, assim as crianças sentem muito. A sala de leitura não funciona, a biblioteca não funciona (pausa), a sala de vídeo também não. (PBA1)

Para dois dos professores brasileiros, era também importante o "**gosto pela profissão"**, pois consideravam "frustrante para qualquer profissional, da educação ou não, exercer uma profissão de que não gostem" (PBB2), associando, dessa forma, o trabalho docente à dimensão afetiva.

Em jeito de síntese, pode assim inferir-se que os professores portugueses participantes na pesquisa tendiam a considerar que a existência de "uma boa formação académica e pedagógica" constituía um elemento fundamental para o exercício da profissionalidade, seguido de "dedicação" e "valorização profissional". Os professores brasileiros, por sua vez, reivindicavam de melhores condições de trabalho, visível no indicador "espaço físico e funcionalidade do ambiente escolar", seguido de "dedicação e compromisso" e "gostar da profissão". O indicador "uma boa formação educacional" apresentou apenas uma unidade de contexto, ao invés dos portugueses que o consideraram o elemento mais importante neste âmbito.

Para Oliveira (2004, p. 1140), estes problemas que os professores brasileiros enfrentam contribuem para um "quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público" que aflige o professor e interfere em sua profissionalidade. Nesta mesma linha, Picado (2009) demonstra que os problemas sentidos pelos professores no contexto escolar são responsáveis pelo mal-estar docente que, em consequência, contribui para o desenvolvimento de práticas medíocres.

Esclarecidas as percepções dos entrevistados sobre o impacto da formação contínua na sua atividade profissional e sobre os elementos que consideravam mais relevantes para o exercício da profissionalidade docente, avancemos para a categoria dimensão pessoal da profissionalidade, que iremos detalhar nas linhas que seguem.

4. Considerações finais

A profissionalidade docente é edificada nas relações com a comunidade escolar, ou seja, é uma construção social, não dependendo exclusivamente da boa vontade ou do saber dos docentes, nem sequer apenas da formação contínua, antes perpassando, e decisivamente, pelas condições de trabalho e, globalmente, pelo bem-estar dos professores. Nesta perspectiva procurámos evidenciar quais eram, na perspectiva dos inquiridos, os elementos necessários para o exercício da profissão docente no 1º ciclo. Sendo o ambiente de trabalho onde os professores exercem as suas atividades bastante complexo, com toda uma multiplicidade de fatores a interferir nessa tarefa, tentar analisar esses fatores pareceu-nos um bom caminho para alcançar o objetivo proposto.

Os resultados assim obtidos permitiram evidenciar que os professores portugueses e brasileiros investigados percepcionavam os elementos que consideravam necessários ao exercício da profissionalidade docente de maneira diversa . Os primeiros propenderam a colocar a ênfase no conhecimento científico e pedagógico que consideravam um subsídio determinante para o desenvolvimento de suas atividades. Apesar disso, reconheceram que não basta dominar o assunto, sendo preciso dedicação, uma vez que não é fácil conviver com o mal estar docente instalado na profissão. Aludiram, por outro lado, à valorização profissional como um dos elementos fundamentais para o exercício da profissionalidade, até por considerarem que o professor já não possui a autoridade que lhe era conferida em outros tempos. Muito embora tenham obtido referências apenas pontuais, merecem ainda destaque, pela sua inegável importância, principalmente no 1.º ciclo como era o caso, outros indicadores assinalados por professores portugueses como o domínio da classe, gostar de crianças e a falta de material didático. Estes aspetos foram por eles avaliados como constituindo fatores determinantes na gestão das aprendizagens dos alunos e, consequentemente, no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Em relação aos professores brasileiros, estes preferiram considerar o espaço físico e a funcionalidade do ambiente escolar como o elemento de maior importância para o exercício da sua profissionalidade, opção por certo devida ao fato de exercerem a sua atividade docente em escolas que não possuem estrutura física adequada, o que contribui para a precarização do seu trabalho. Dedicação e compromisso foram outros elementos sinalizados por estes inquiridos como fundamentais para o exercício da profissionalidade, associados, todavia, a registos que aludiam à falta de empenho de alguns colegas, algo que entendiam não deixar de ter reflexos desfavoráveis no desempenho dos alunos.

A evidência recolhida permitiu, em suma, inferir que os professores participantes no estudo apresentavam perspectivas amplas e múltiplas acerca dos elementos que consideravam nucleares para o exercício da profissionalidade docente, não os circunscrevendo às ações de sala de aula, mas necessitando de uma estrutura institucional para a sua efetivação. A profissionalidade docente é edificada nas relações com a comunidade escolar, ou seja, é uma construção social, não dependendo exclusivamente da boa vontade ou do saber dos docentes, nem sequer apenas da formação contínua, antes perpassando, e decisivamente, pelas condições de trabalho e, globalmente, pelo bem-estar dos professores.

Referencias

Altet, Marguerite (2003). Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil polidentitário. In Marguerite Altet, Léopoldo Paquay, & Phillipe Perrenoud (Orgs.), *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 55-82*)*. Porto Alegre: Artmed.

Altet, Marguerite; Paquay, Léopoldp, & Perrenoud, Phillipe (Orgs.) (2003). *A profissionalização dos formadores de professores.* Porto Alegre: Artmed.

Ambrosetti, Neusa , & Almeida, Patrícia (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *90* (226), 592-608. Consultado em 20 Março, 2013, em http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1509/1281.

Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Contreras, José (2012). *A autonomia de professores* (2ª. ed). São Paulo: Cortez.

Courtois, Bernadette; Mathey-Pierre, Catherine; Portelli, Patrícia, & Wittorski, Richard (1996). Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In J. M. Barbier, F. Berton, & J. J. Boru (Coords.), *Situations de travail et formation* (pp.165-201). Paris: L'Harmattan. Consultado em 20 Maio, 2013, em http://www.unil.ch/files/live//sites/iepi/files/users/cplatel/public/atelier_5/Ficet.pdf

Cunha, Maria (2007). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In Maria Isabel da Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária.* Campinas, SP: Papirus.

Day, Christopher (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y em qué condiciones aprende el professorado.* Madrid: Editorial Narcea.

Harvey, David (1996). *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.

Ianni, Octavio (1994). O mundo do trabalho, *Perspectiva*, *8*(1), 2-12.

Imbernón, Francisco (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Lichtman, Marilyn (2006). *Qualitative research in education: A user's guide.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Nóvoa, António (2000). *Vida de professores.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Phelippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Ramalho, Betânia, Nuñez, Isauro, & Gauthier, Clemont (2004). *Formar professores, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios (*2.ª ed). Porto Alegre: Sulina.

Ramos, Kátia (2010). Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re)construção. *Ensino em-Revista*, *17*(2), 561-578

Roldão, Maria do Céu (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, *12* (13), 105-126. Consultado em 20 Março, 2012, de http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601

Sacristán, José (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.

Sacristán, José (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem liberal nas escolas. In José Pacheco; José Morgado, & I. Viana (Org.), *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação* (pp.47-63). Porto: Porto Editora.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Envolvimento de pais e professores na escola: Uma prática ou uma transferência de responsabilidade?

Joel Severino da Silva1
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Brasil
E-mail: joelsilva.educar@gmail.com

Resumo

O artigo faz uma análise conceptual do envolvimento de pais e professores em uma escola rural do interior de Pernambuco, na cidade de Vicência, região canavieira. Neste caso, o trabalho situa-se na teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, bem como voltando o olhar para outras pesquisas já realizadas sobre a mesma temática. O objetivo foi o de verificar a relação pais e professores, e como ambos concebem a contribuição deste entrelaçamento para a motivação dos alunos no que diz respeito ao processo ensino/aprendizagem. Para tal, fundamentou-se metodologicamente na análise do discurso de Erni Orlandi de corrente francesa. Foram realizados oito encontros na escola, realização de entrevista semiestruturada, e uma palestra com entidades públicas, ministrada por representantes da Secretaria de Educação e do Concelho Tutelar do município. A pesquisa sinaliza para uma transferência de responsabilidade pelo fracasso escolar. Onde um transfere para o outro a responsabilidade total da não aprendizagem. Que por sua vez, gera um desregramento em cadeia, começando por um distanciamento entre pais e professores, o que compromete a relação escola/comunidade, e sobretudo, a aprendizagem dos alunos, o que notadamente, afrouxa as motivações dos atores que constitui a escola. Concluiu-se, que se faz necessário, que as partes assumam suas respectivas responsabilidades, ao invés de as transferi-las. Portanto, a pesquisa sugere que a relação entres as partes conclama a presença de mediações dialogais.

Palavras-chave: Envolvimento; motivação; transferência de responsabilidade; e Fracasso escolar.

1. Introdução

Este trabalho, resulta de uma investigação que realisei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, nomeadamente no âmbito da unidade curricular "Pesquisa e Prática Pedagógica II", que no esboço da ementa, prever uma ação investigativa junto à Gestão escolar, na tentativa de verificar o desdobramento prático desta atividade, consoante à noção de Gestão democrática prevista na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB.

Esta investigação teve lugar na Escola Municipal Deoclides de Andrade Lima, no município de Vicência Pernambuco/Brasil. Logo no primeiro contato com o campo de invetsigação, verificou-se um certo distanciamento entre a escola e a comunidade. Daí realizamos um trabalho voltado para tal especificidade, o qual nos permitiu ter um diagnóstico mais preciso da relação entre as partes constituinte da escola.

Para compreender os pormenores que se desenhavam nesta relação, foram levantadas as seguintes indagações: quais os dispositivos discursivos que regulamemtam a ação da Escola, nomedamente à Gestão para com os pais? Como os pais concebem a ação da gestão no processo de dinamização da escola? Como se constrõem os discursos de responsabilidade e transfereça de responsabilidade consoante ao sucesso e ao fracaço escolar? Assim, a questão fundante é: envolvimento de pais e professores na escola é uma prática ou uma transferência de responsabilidade?

Para tal, etar apoiado na Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mollfe, que concebem o campo social como um lugar de disputas de significados, que flutuam discursivamente pro ou contra determinada forças oriundas do próprio campo social especificamente.

Referente a educação, esta se desenhou na conjuntura histórica brasileira por projetos sociais inclinados concumitantimente a propostas de envergaduras econômicas, ensaiadas por um ideário de desenvolvimento capitalista. "Abidicando-se" nos preambulos do ´seculo XX de um modelo social rural para o urbano. Daí originaram-se propostas e políticas educativas que potencializaram muito mais a educação urbana que a rural. Desencadeando-se um forte êxodo rural, deixando o espaço rurícula às mãos de pessoas idosas e crianças, uma vez que a população jovem foram atraídos pelas afluências do ideário do projeto da industrialização urbana, (SILVA, 2014).

2. Pensamento educacional brasileiro no século XX

De forma genérica, a luta por uma educação pública e universalizada no Brasil, ganha suas primeiras aspirações com o manifesto dos pioneiros em 1932 que, lutavam por uma escola acessível às camadas menos favorecida. Ensaiada pela lógica contra hegemônica do modelo de estado liberal centrado no ideário de desenvolvimento urbano "fazendo com que as questões sociais passassem a ser consideradas em meio a um rápido crescimento demográfico" (SELLARO, 2009, P. 206), na região urbana, nomeadamente, no Sudeste do país, que traduziu no seio da sociedade em inclinações consequências políticas sociais. "Os educadores escolanovistas mobilizaram-se com suas respectivas propostas, no sentido de realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional" (IDEM). Visto que se fazia necessário ater-se não só a um extrato social especificamente, mas sociedade como todo.

No Brasil dos anos de 1930 "crescia um ideário otimista a respeito das possibilidades da Educação como propulsora de tais mudanças" (IDEM). Concomitantemente, cria-se naquele contexto, as influências positivistas, por onde a ciência passaria a substituir os dogmas religiosos, como aqueles dispositivos "responsáveis" pela operacionalização do desenvolvimento das atividades sociais, quer políticas, quer econômicas.

Mediante estes impasses advindos do campo social, resultou à carta constitucional de 1934. Nesta, ficou designado no Artigo 149 que:

> A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Constituição de 1934, *apud* Sellaro, 2009, p. 212).

Este mesmo dispositivo é reforçado na constituição seguinte de 1988. Constituição vigente – conhecida como constituição cidadã. O qual rompia com o período da ditadura Militar instalada no país desde 1964.

3. Educação democrática

A LDB de 1996, integrando o corpo constitucional brasileiro, se firmando como marco importantíssimo de contraposição ao modelo de educação hegemônico vigente. Segundo Eliete Santiago (2009, p. 45) "representam avanços no trato aos direitos básico da população no seu conjunto, [...] de modo particular, para a política educacional as quais tomam corpo na sala de aula". Onde participam diretamente: professores e corpo escolar "integrado" com a participação dos pais.

Deste então, a relação pais e escola tem se tornado um objeto de investigação de pesquisadores/as, preocupados/as dentre outras coisas, com: alfabetização, abandono e fracasso escolar. A cerca disto, Martins (2012), postula que alguns estudos com diferentes perspectivas em compreender este campo como os de Polonia e Dessen (2005), Nogueira (2006), Silveira e Wagner (2009), identificaram que há dificuldades de interação entre as partes.

Neste mesmo raciocínio, Silva (2006) assinala que quando pensamos na relação entre estes dois polos e suas possíveis parcerias, parece que tendemos a cair em dogmatismo, ou crenças exacerbadas de que todos e quaisquer problemas educacionais, serão simplesmente resolúveis a partir desta relação reciproca. Afirmar isto, é simultaneamente negar outras variáveis que interferem direto e indiretamente o campo educacional. O problema, é que a mídia brasileira tem ajudado a propagar um discurso da solução relacionada a tal questão. "Assim como no discurso de atores escolares, profissionais da educação e saúde e até nas pautas de discussões sobre políticas públicas" (MARTINS, 2012, P. 90).

A partir da década de 1990, estudos como o de Gomes (1995) e Szymanski (1994), já sinalizavam esta relação distante entre escola e comunidade. A única forma de participação dos pais dizia respeito às reuniões escolares criadas por iniciativa da escola, muitas das vezes para apresentar queixas quanto ao desempenho dos filhos, quer em relação as notas (médias), quer em consonância com o comportamento.

A mesma constatação é verificada no estudo realizado por Laêda Machado e Aniceto em 2010 na Cidade de Recife – Pernambuco.

Contudo, (Szymanski, 2001; Costa, 2003), defendem que não podemos deixar de apontar a importância da interação entre essas duas instituições. Entendidas como espaço de contribuição colossal no processo de ensino/aprendizagem, sobretudo, quando a escola se abre para dar voz às famílias.

Este dilema, amplia-se quando focamos o olhar nas regiões mais necessitadas – como as favelas espalhadas pelas grandes metrópoles brasileiras, nomeadamente, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife, que apresentam grandes contrastes sociais, que mesmo com um considerado avanço

de matriculas, ainda apresentam sérios resultados. Em um estudo qualitativo realizado no Rio de Janeiro em escola públicas e organizações que realizam projetos sociais, apontam os abismos a serem compreendidos que separam escola e comunidade, noutras palavras, entre escola e os pais. "Os recentes relatórios sobre a qualidade da educação pública brasileira, originados em várias instâncias de avaliação, apontam para o tamanho do déficit da escola pública" (PAIVA; BURGOS, 2009, P. 27). Além disto, há uma série de variáveis que concorrem para a precariedade da educação nestes espaços.

4. Procedimento Metodológico

O problema de pesquisa, nasce no âmbito da Unidade Curricular – Pesquisa e Prática Pedagógica II (PPP II), disciplina obrigatória do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Nesta, a atividade é centrada no processo de desenvolver um trabalho de investigação sobre a Gestão Escolar, com o objetivo de compreender como se desenha na prática a ação da mesma.

Inicialmente, a pesquisa assumiu um formato exploratório, uma vez que fora necessária uma aproximação inicial com o objeto de pesquisa. Visto que segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica possibilita o pesquisador ter um contato direto a despeito do que foi escrito sobre determinada temática, ao passo que "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explicito" Gil (2006, p. 41).

No cuidado adotado para realizar a pesquisa e conseguir se aproximar o máximo possível do material observado e analisado a partir do que fora possível construir com os sujeitos da pesquisa um resultado que expressasse fidelidade, este trabalho buscou consubstancialidade metodológica na pesquisa de campo de abordagem qualitativa que se deu entre setembro e dezembro de 2014, com encontros quinzenais.

Foram aplicados: (a) questionário, com 20 perguntas abertas e fechadas, tendo em vista, oportunizar aos parceiros, respostas fixas, em que pudessem afirmar ou negar e momentos que possam expressar sucintamente suas ideias e percepções. (B) Observação para estudar os pormenores possíveis de serem vistos, já que segundo Richard (2008, p. 259) "é à base de toda investigação no campo social, [...] é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno ou seu todo ou em algumas de sua parte; é a capacitação precisa do objeto examinado [...]". (C) fora realizada uma palestra, cujo tema foi: "Ética e respeito: duas facetas para uma educação eficaz entre a escola e a comunidade" com a finalidade de diminuir os antagonismos entre os sujeitos constituintes da escola. A análise dos dados está fundamentada no princípio metodológico da análise do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, intercalando com Orlandi (2013) que trabalha os conceitos de "relação de força", "relação

de sentido", "posição de sujeito", "antecipação", "formação discursiva" e "ideologia e sujeito". Na pretensão de "perceber" como isso se dá no chão da escola, em especial na gestão essas posições de sujeito, ou seja, como a gestão se posiciona frente aos seus sujeitos. Se ela diminui os antagonismos ou reforça ainda mais? Em especial na escola do campo como esses os discursos são formados? Como se dá essas relações de sujeitos e posição de sujeitos no cotidiano da escola? E como se dá a relação política da escola através do diálogo se é que ele existe, se não, ao menos deveria.

5. Análise dos Dados

Em linhas gerais a escola investigada apresentou claras dificuldades de dialogar com os sujeitos que a constituem. E esta limitação não circunscreve apenas a escola observada.

O levante bibliográfico aponta esta realidade. Por exemplo, Machado e Aniceto (2010), ao observarem o trabalho de ciclo na Escola Monteiro Lobato em Recife e ao entrevistarem 10 mães perceberam, que mesmo elas, participando de reuniões não tinham liberdade para expressarem suas opiniões. Indicando que não basta convidar os pais à escola, é preciso que a escola oportunize momento para que estes possam ter voz.

Através do questionário, aplicado na Escola Deoclides, os educadores e servidores, afirmaram que a participação dos pais no processo formativo da escola é imprescindível. Mas, que a escola precisa aproximar-se da família de modo que a mesma se sinta parte da escola.

É isto que denuncia o comentário de um dos funcionários, neste caso transcrevo na integra o comentário do funcionário: segundo ele, para que os pais participem com frequência deve acontecer: *envolvimento escola-família, fazer com que os pais se sintam tão alunos quantos seus filhos*. Na mesma direção o outro funcionário diz: *Os pais devem ter mais compromisso com a formação educacional dos seus filhos e uma presença mais participativa*. (Grifo do autor).

No caso do desenvolver do projeto político pedagógico (PPP), tudo indica que a escola faz um trabalho coletivo conforme a legislação vigente que assegura no art. 14: "Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios":

> I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
> II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Constatou-se que, muito embora existindo um esforço da escola, não parece que este esforço seja concreto e permanente, visto que segundo um dos entrevistados, diz no questionário, *que tem muitas ideias, mas não consegue sugerir, por não se sentir confiante, diz ele: tenho ideias a propor junto com alguns colegas de trabalho, mas não há uma democracia na prática.* (Grifo do autor). Falta apostar mais em inovações para possível mudança no âmbito escolar.

Ora, se uma pessoa que trabalha há anos na mesma instituição, não tem confiança para sugerir, como é esta instituição democrática? De nada adianta, os pais e servidores serem convidados a participarem das reuniões se não tem liberdade nem voz. Fica evidente, que alguns são convidados, apenas para não ferir o princípio da democracia, desde que também não tenham total liberdade de interferir.

5.1 Falas contraditórias entre funcionários e professores da escola investigada

Apesar de o servidor ter falado isto, os professores falaram diferente ao afirmarem que ficam à vontade para tornar público suas ideias. Porém ao serem indagadas se nas reuniões escolares tinham alguma ideia, não expressaram por não se sentir confiantes, todos disseram que sim, ou seja, como têm liberdade se suas utopias ou críticas não a expressam?

Para mostrar essas contradições, apresento o que diz uma professora, mostrando desarmonia entre uma resposta e outra.

Questão: Você se sente à vontade para expressar suas ideias?

Resposta da professora*: Sim, pois no momento em que o grupo se senta cada um tem o direito de falar suas ideias*. Vejamos o que a mesma professora diz na questão seguinte.

Questão: O que você gostaria de propor à escola em termo de mudança e ainda não propôs porque não ficou confiante e teve medo de sua ideia não ser aceita?

Resposta da professora: *Gostaria de propor como sugestões atividades educativas onde levasse a comunidade a se aproximar mais da escola*.

Ora, se na questão anterior ela disse que tem tal liberdade e não propõe é por que não tem liberdade para falar, ter direito não é o mesmo que ter liberdade.

A escola, sobretudo a pública, precisa conhecer seu lugar de escola e de igual modo conhecer o lugar de aluno e da família no intuito de mediar o diálogo. Como diz Martins e Carrano (2011), a escola precisa conhecer para dialogar.

Orlandi (2013) ao falar da relação de forças e sentidos diz que os discursos dialogam com outros discursos. Neste caminho, a escola deve compreender, que os sujeitos de hoje não são os de ontem,

sendo assim, deve ela, encontrar outras propostas para dialogar, sem necessariamente só por reuniões, apenas para falar de seu filho, se está bem ou mal nas notas, ou para falar de sua conduta, se respeita ou não os professores e colegas. Talvez este seja o imaginário que eles têm da escola, já que para Oralandi (2013):

> Nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na "comunicação". A fala do professor Vale (significa) mais do que a do aluno. (ORALANDI 2013, P. 39, 40)

A escola precisa promover situações que oportunize aos sujeitos liberdade de estarem presentes no âmbito escolar.

6. Considerações Finais

A teoria do discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, defende que o discurso não é um campo fechado, estagnado, cujo significado se estabelece, antes defende "que há proliferação de significantes presentes na sociedade cuja competição pelos significados se dá em processos de disputas hegemônicas atuantes em relações sociais" (OLIVEIRA & SILVA 2011, P. 145). O que faz com que a relação entre significante e significado, seja contingente dada a impossibilidade da constituição da totalidade, que por sua vez, constitui o discurso como terreno primário onde a realidade se constitui (Ferreira 2011). Assim, não há realidade que não seja discutida, uma vez que não há nada fora do discurso, o que não significa necessariamente significado, mas significante, que se dá em função dos pontos nodais, onde se desenham relação de estabilidades contingentes de sentido precariamente estabelecido. O que faz com que a hegemonia se inscreva no campo da discursividade e não da solidez absoluta do significado.

Diante desta relação discursiva em busca das tentativas quer hegemônica, quer em busca de fixação de significados permanentes, que já flutuam na relação pais e professores, bem como o corpo escolar no geral, identificamos no campo investigado, dois resultados: Primeiro, o distanciamento da escola à comunidade e que isto afeta sim o relacionamento entre as partes.

Neste sentido, se constatou que a escola deve avançar no que tange o princípio da democracia, e que ela precisa construir relações de reciprocidade, mudando suas estratégias de comunicação e não apenas convidando os pais para reunião, querendo mostrar que está com a verdade.

Segundo, ficou identificado que o diálogo está circunscrito a posição ocupada pelo sujeito, que busca legitimar o discurso através de si. No campo do diálogo a verdade não pode ser imposta de um para outro, mais negociada entre os autores. A verdade diz Oliveira (2013) que segundo Laclau ela é contingente e momentânea. Ou seja, não pode a escola ficar na posição de quem transfere o saber, tão pouco deve a comunidade escolar ficar no lugar de ouvinte.

Isto só intensifica a transferência de responsabilidade, como apresentado no bojo teórico deste trabalho. Em síntese, este artigo caminhou na tentativa de mostrar a importância de continuar analisando, as relações escola/família e compreender a complexidade entre ambos, para tal o diálogo deve/ ou ao menos deveria ser o instrumento pelo qual a escola canaliza a relação entre pais, professores e corpo escolar no geral.

Referencias

Aquino, Fernanda Mayara Sales de. Pinheiro, Rosa Aparecida. (2014). *Campanha de Pé no chão Também se Aprende a Ler: Influência freiriana nas práticas curriculares. Debates em Educação* - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 6, n. 11

Bogdan, Robert & Biklen, Sari, (1994). Características da investigação qualitativa. In: *Investigação Qualitativa em Educação.* Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto.p. 47-51.

Câmara Dos Deputados, Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.pdf. Acessado em: 04/09/2015.

Gomes, Jerusa V. (1995). *Relações família e escola? Continuidade/descontinuidade no processo educativo: A autonomia e a qualidade do ensino na escola. Série Idéias*, *16*, 84-96.

Haddad, Sérgio; Pierro, Maria Clara Di, (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. Pontifica Universidade Católica. São Paulo. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07. Acessado em: 04/05/2016.

Laclau, E; Mouffe, C. 2011. *Hegemonia y Estratégia Socialista*. Hacia uma radicalización de la democracia. 3ª ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Fondo de Cultura Econónimca.

Machado, L. B.; Aniceto, R. A. (2010) Ciclos de aprendizagem nas representações sociais de mães de alunos de escolas públicas. In: *atos de pesquisa em educação* - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 5, n. 3, p. 463-477, set./dez. 2010. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2125/1495. Acessado em: 22 dez. 2014.

Marconi, Marina de Andrade; LAKATOS, (2001) Eva Maria. *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo: Atlas.

Martins, C. H. S.; Carrano, P. C. (2011). *A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar.* In: *Educação, Santa Maria*, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Carrano_Carlos_He nrique_A_escola_diante_das_culturas_juvenis.pdf. Acessado em 25 nov. 2014.

Oliveira, Gustavo Gilson, (2013). A Teoria do Discurso de Laclau e Mouff e a Pesquisa em Educação. In: *Educação e Realidade.* V. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/17.pdf. Acessado em: 21 nov. 2014.

Orlandi, Eni P, (2013). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*/ 11ª edição, Campinas, SP Pontes Editores.

Paiva, Angela Randolpho; Burgos, Marcelo Baumann, (2009). *A escola e favela.* Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 280.p.

Polonia, Ana, & Dessen, Maria (2005). *Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. Psicologia Escolar e Educacional*, *9*(2), 303-312.

Richard, Roberto Jarry (2008). Questionário. In: *Pesquisa social.* São Paulo. Editora Atlas. 3ª ed. (revisada e ampliada) 2008. p. 189-207.

Silva, Joel Severino da, (2014). *Êxodo Rural e Educação Campesina: duas faces e uma realidade.* In. Semana Internacional de Pedagogia, II Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – UFAL- AL.

Szymanski, Heloisa (1994). *Significado de avaliação para mães de uma escola estadual da região central de São Paulo*. Série Ideias, *22*, 69-74.

Szymanski, Heloisa (2001). A relação família-escola: Desafios e perspectivas. Brasília: Plano.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Atitudes, autoeficácia e rendimento escolar em matemática: Percursos de (In)sucesso de rapazes e raparigas

M. G. Bidarra[1], P. Vaz-Rebelo[1], V. Alferes[1],
C. M. Barreira[1], G. Franco Borges[1], F. M. Silva[2]
[1]*Faculty of Psychology and Educational Sciences-University of Coimbra-Portugal*
[2]*School Network Zona Urbana da Figueira da Foz*
gbidarra@fpce.uc.pt, pvaz@fpce.uc.pt, valferes@fpce.uc.pt,
cabarreira@fpce.uc.pt, francoborges@fpce.uc.pt.

Resumo

Se a importância do envolvimento dos alunos e das variáveis motivacionais e afetivas no rendimento escolar tem vindo a ser evidenciada, tem-se também vindo a chamar a atenção para a necessidade de analisar a referida relação no caso dos rapazes e das raparigas.

Este estudo tem por objetivo analisar a relação entre Atitudes e Autoeficácia em relação à Matemática e rendimento escolar na disciplina e a variação desta relação em função do sexo, considerando também outras variáveis como idade e retenções prévias.

Os participantes no estudo foram 170 alunos de uma escola básica em Portugal (5º e 6º anos de escolaridade), com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Os instrumentos usados foram a Escala de Atitudes em relação à Matemática – Revista, a Escala de Autoeficácia em relação à Matemática e um Questionário Sociodemográfico.

Os resultados obtidos evidenciam que o rendimento escolar em Matemática se relaciona com a idade, retenções previas, Atitudes em relação à Matemática e perceção da Autoeficácia. O cálculo da regressão linear evidencia também modelos de predição diferentes, no caso dos rapazes e no caso das raparigas, em relação ao rendimento escolar nesta disciplina. De acordo com os resultados obtidos, o sexo não se relaciona de forma estatisticamente significativa com o rendimento escolar em Matemática, mas com as Atitudes e perceção de autoeficacia. Para os rapazes, a autoeficácia em Matemática revela ter um maior poder preditivo no rendimento escolar relativamente às dimensões das atitudes. Para as raparigas, as dimensões das Atitudes em relação à Matemática revelam ter um maior poder preditivo no rendimento escolar em relação à perceção de autoeficácia. Esta poderá ser uma explicação para as diferenças de género no desempenho nos testes internacionais (PISA, 2003, 2012), que têm vindo a revelar a superioridade dos rapazes

em relação às raparigas, em Portugal e na média da OCDE, contrastando com os resultados nos exames nacionais, designadamente no caso de Portugal.
Key-words: Atitudes em relação à Matemática, Autoeficácia; Sexo, Rendimento escolar em Matemática

Abstract

If previous research has evidenced the importance of students' engagement in school and motivational and affective states for and school success and failure, there are also a growing body of results pointing to the need of considering gender as a mediating factor of influence in this relationship.

This study aims to analyze how gender influences the relationship between attitudes, self-efficacy and Mathematics achievement

The participants were 170 middle school pupils (5th and 6th grade), aged between 10 and 15 years old. The instruments used were a Scale of Attitudes towards Mathematics Review – EARM-R, Mathematics Self-Efficacy Scale – MSES and a Socio demographic Questionnaire.

The results show that school performance in mathematics is related to several factors: age, previous retentions, attitudes towards mathematics and perception of self-efficacy. Linear regression analyses also indicate different pattern of predictors for male and female performance in Mathematics. So according to the results, gender isn't related in a statistically significant way with the school performance in mathematics, but with attitudes and perception of self-efficacy. For boys, self-efficacy in mathematics reveals to have a greater predictive power in school performance that the dimension of attitudes. For girls, the dimensions of attitudes towards mathematics reveal have a greater predictive power in school performance that the perception of self-efficacy.

This may be an explanation for the gender differences on the performance on international tests (Pisa, 2003, 2012), which have revealed the superiority of boys over girls, in Portugal and in the OECD average, in contrast to the results in national tests, particularly in the case of Portugal.

Key-words: Attitudes towards Math; Self-efficacy; Gender, Math's school achievement.

1. Introdução

O ensino da disciplina de matemática tem sido alvo de muitos estudos e trabalhos de investigação por parte da comunidade científica internacional e os governos/decisores políticos têm vindo a preocupar-se de forma crescente com o ensino desta disciplina, procurando medidas com vista ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e à melhoria dos níveis de aprendizagem por parte dos alunos. A investigação tem evidenciado as inúmeras variáveis envolvidas na aprendizagem, quer de ordem cognitiva quer de ordem afetiva. Nos últimos anos verificou-se um aumento de investigações que relacionam a dimensão afetiva do individuo com o ensino e a aprendizagem

Vários estudos têm vindo a mostrar a importância das atitudes e variáveis motivacionais para a compreensão do rendimento escolar em matemática (Almeida, Miranda, Salgado & Martins, 2012; Bidarra & Almeida, 2014). Também, estudos realizados em torno da teoria sociocognitiva de Bandura e, especificamente, do constructo *autoeficácia*, tendem a demonstrar a sua utilidade na compreensão e explicação da motivação e realização, nos mais diversos contextos e em particular no rendimento escolar em Matemática (Liu & Koirala, 2009), verificando-se que alunos com crenças de eficácia pessoal mais positiva tendem a alcançar melhores resultados, quando comparados com alunos que duvidam das suas capacidades. A relação entre autoeficácia e desempenho em matemática, em particular, tem sido estudada, evidenciando os resultados o valor preditivo daquela variável (Liu & Koirala, 2009), admitindo-se que uma atitude favorável em relação à matemática, pode contrastar com baixa autoeficácia, sendo necessário distinguir estas duas variáveis.

Por sua vez, existe igualmente um conjunto de estudos que revela a existência de diferenças de sexo na relação entre experiência emocional e desempenho em matemática (Erturan & Jansen, 2015; González-Pienda et al., 2005, 2006), sendo crescente o número daqueles que aponta para a necessidade de considerar o sexo como uma variável mediadora nesta relação. Embora em investigações anteriores por nós realizadas não tenhamos encontrado diferenças de género, quer no que diz respeito às atitudes quer às atribuições causais em relação â matemática (Bidarra & Almeida, 2014), temos como objetivo no presente estudo analisar a influência do sexo, entre outras variáveis como a idade e retenções prévias, na relação entre atitudes, autoeficácia e rendimento escolar em matemática, junto de alunos do ensino básico.

A compreensão da relação em análise revela-se particularmente pertinente se se considerarem os resultados de estudos internacionais e nacionais relativamente ao desempenho em Matemática e sua variação nos rapazes e raparigas. Com efeito, nos testes internacionais (PISA, 2003, 2012), tanto em Portugal como na média da OCDE os rapazes obtêm melhores resultados do que as raparigas, mas nos resultados dos exames nacionais, verifica-se o oposto.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Participaram no estudo 170 alunos de uma escola básica (5° e 6° anos), no ano letivo 2012/13, com idades entre os 10 e 15 anos, sendo 53% raparigas e 47% rapazes.

2.2 Instrumentos

Os instrumentos usados no estudo foram:

- Escala de Atitudes em relação à Matemática – Revista (EARM-R) (Bidarra & Almeida, 2014), composta por 18 itens distribuídos por três dimensões: Valência, Expetativa e Instrumentalidade. Foi obtido um valor de.78 para o coeficiente alfa de Cronbach.
- Escala de Autoeficácia em relação à Matemática (Mathematics Autoeficácia Scale) (MSES) (Liu & Koirala, 2009), uma escala com cinco itens, unidimensional. Foi obtido valor de .86 para o coeficiente alfa de Cronbach.
- Foi também usado um Questionário Sociodemográfico com o objetivo de recolher dados do percurso escolar dos sujeitos e do seu contexto sociofamiliar.

3. Resultados

3.1 Atitudes e Autoeficácia em relação à Matemática e variáveis sociodemográficas

Num primeiro momento, foi feito o estudo da correlação entre Atitudes e Autoeficácia em relação à Matemática e variáveis sociodemográficas, tendo-se constatado que estas variáveis se correlacionam de forma estatisticamente significativa (Quadro 1), sendo a correlação entre Atitudes e Autoeficácia a que apresenta um valor mais elevado ($r = .58$, $p<.01$).

Quadro 1– Análise da correlação entre EARM-R e MSES

	Autoeficácia (global)
Valência	.442**
Instrumentalidade	.242**
Expectativa	.547**
Atitudes (global)	.583**

*** p < 0,01*

Foi também calculado o coeficiente de correlação entre Atitudes em relação à Matemática (global) e idade, obtendo-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa (r=-.14, p<.05) (cf. Quadro 2). O estudo da correlação entre Autoeficácia em relação à Matemática e idade obteve um resultado semelhante (r=-.19, p <.05) (cf. Quadro 2).

Quadro 2 – Correlação entre EARM-R, MSES e idade

	Idade
Valência	-.113
Instrumentalidade	-.153*
Expectativa	-.023
Atitudes (global)	-.138
Autoeficácia	-.193*

** p < 0,05*

As Atitudes em relação à Matemática estão relacionadas de forma estatisticamente significativa com o sexo: as raparigas obtêm valores médios mais elevados das referidas Atitudes relativamente aos rapazes t(167)= –2.2665, p = .008. A relação entre a Autoeficácia em relação à Matemática e o sexo não é estatisticamente significativa (cf. Quadro 3).

Quadro 3 - EARM-R, MSES em rapazes e raparigas

	Rapazes		Raparigas		
	Média	DP	Média	DP	Sig.
Valência	22.38	3.89	23.21	2.92	0.116
Instrumentalidade	20.22	3.6	21.53	3.17	0.013*
Expetativa	19.38	3.86	20.31	3.57	0.102
Atitudes (global)	62.03	7.84	65.06	6..94	0.008**
Autoeficácia	2.73	0.68	2.71	0.68	0.805

* p ≤ 0,05

A análise da relação entre a presença ou ausência de retenções ao longo do percurso escolar e as Atitudes e Autoeficácia em relação à Matemática evidencia que os estudantes que não tiveram retenções no referido percurso escolar obtêm valores mais elevados na escala de Atitudes em relação à Matemática e na escala de Autoeficácia em relação à Matemática (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – EARM-R, MSES e retenção escolar

	Retenção ao longo do percurso escolar				
	Yes		No		
	M	Dp	M	Dp	Sig.
Valência	19.94	4.09	2.90	0.77	0.000**
Instrumentalidade	18.94	4.53	21.15	3.21	0.009*
Expetativa	18.61	3.79	20.01	3.70	0.130*
Atitudes (global)	57.50	9.45	64.37	6.92	0.000**
Autoeficácia	2.30	.74	2.77	0.66	0.005*

* $p \leq 0,05$
** $p \leq 0,001$

3.2 Modelos univariados do rendimento escolar em Matemática

Explorada a relação entre Atitudes e Autoeficácia em relação à Matemática e variáveis sociodemográficas, analisou-se a relação entre estas variáveis e o rendimento escolar em Matemática. Neste contexto, foram construídos modelos univariados considerando como variáveis preditoras as referidas variáveis e como variável dependente o rendimento escolar. Apresentam.se a seguir os resultados obtidos.

3.2.1 Sexo, idade, percurso escolar e rendimento escolar em Matemática

Os resultados do estudo da relação entre Atitudes em relação à Matemática e Sexo evidencia que estas variáveis não se relacionam de forma estatisticamente significativa (cf. Quadro 5).

Quadro 5- Sexo e rendimento escolar em Matemática

	1º período			2º período			3º período (esperado)		
	Média	DP	Sig.	Média	DP	Sig,	Média	DP	Sig.
Sexo									
Rapazes	3.19	.873	.202	3.26	.807	.496	3.53	.886	.850
Raparigas	3.37	.942		3.36	.952		3.56	.961	

No entanto, a idade e o percurso escolar (com e sem retenções) relacionam-se com o rendimento escolar em Matemática (cf. Quadros 6 e 7), significando que os estudantes de níveis etários mais elevados e com retenções ao longo do percurso escolar apresentam níveis de rendimento escolar mais baixos.

Quadro 6- Idade e rendimento escolar em Matemática

		1º período	2º período	3º período (esperado)
Idade	Pearson Correlation	-.243**	-.213**	-.215**

** $p \leq 0{,}001$

Quadro 7- Percurso escolar e rendimento escolar em Matemática

	1º período			2º período			3º período (esperado)		
Percurso escolar	Média	DP	Sig.	Média	DP	Sig.	Média	DP	Sig,
Sim	2.33	.594	.000**	2.28	.575	.000**	2.72	.669	.000**
Não	3.39	.878		3.43	.835		3.64	.903	

** $p \leq 0.001$

3.2.2 Atitudes, Autoeficácia e rendimento escolar em Matemática

O estudo da correlação entre Atitudes em relação à Matemática e o rendimento escolar na disciplina evidenciou que estas variáveis se correlacionam positivamente e de forma estatisticamente significativa cf. Quadro 8), o que significa que quanto mais positivas são as Atitudes em relação à Matemática melhor é o rendimento escolar. Com exceção da dimensão Valência, cujo coeficiente de correlação aumentou ao longo do ano escolar, os coeficientes de correlação de todas as outras dimensões, bem como o das atitudes em geral, diminuíram ao longo do ano escolar.

O estudo dos coeficientes de correlação evidencia também que a Autoeficácia em relação à Matemática se correlaciona de forma positiva e estatisticamente significativa com o rendimento escolar em Matemática e que o valor dessa correlação aumenta ao longo do ano escolar.

Quadro 8- Análise da correlação entre rendimento escolar em Matemática, EARM-R e MSES.

	Rendimento escolar em Matemática		
	1º periodo	2º período	3º período (esperado)
Valência	.352**	.367**	.388**
Instrumentalidade	.317**	.300**	.282**
Expectativa	.537**	.491**	.466**
Atitudes (global)	.583**	.547**	.547**
Autoeficácia	.568**	.569**	.589**

* $p < 0.01$

3.3 Modelos multivariados do rendimento escolar em Matemática

Tendo em conta as inter-relações entre as variáveis, foram desenvolvidos dois modelos multivariados incluindo todas as variáveis analisadas anteriormente: um para rapazes e outro para raparigas.

Os resultados da análise da regressão - considerando-se como variáveis preditoras as Atitudes em relação à Matemática, a Autoeficácia, a idade e o percurso escolar - indicou que, para os rapazes, a Autoeficácia e o percurso escolar foram preditores significativos do desempenho escolar em Matemática, no primeiro e no segundo períodos, sendo o valor da variância explicada, no primeiro período, de 33,28% (R2 = 0,45) e de 28,84% (R2 = 0,42), no segundo período. No terceiro período, a autoeficácia em relação à Matemática previu 22,74 % dos resultados esperados (R2 = 0,36) (cf. Quadro 9).

Quadro 9 – Análise da regressão para o rendimento escolar em Matemática dos rapazes

Rapazes	1º período		2º período		3º período (esperado)	
	β	SE	β	SE	β	SE
(Constant)	.091	.422	.408	.409	.784	.463
Percurso escolar	.255*	.215	.306**	.196	.194*	.225
Autoeficácia	.568**	.112	.504*	.107	.530**	.122
F	33.28**		28.84**		22.74**	
R^2	.47		.43		.37	
R^2 adjusted	45		.42		.36	

*** $p \leq 0{,}001$ ** $p \leq 0{,}05$

No caso das raparigas, a predição do rendimento escolar em matemática é feita por um padrão mais complexo, tanto de variáveis como da sua evolução ao longo dos períodos. No primeiro período, a Autoeficácia em relação à Matemática, assim como a Expetativa e o percurso escolar explicaram 42% (R^2 =.42) da variância. No segundo período, a Expetativa foi substituída por Atitudes (em geral), as quais, em conjunto com a Autoeficácia em relação à Matemática e o percurso escolar explicaram 46% da variância (R^2 =.46). Finalmente, no terceiro período, a Autoeficácia e as Atitudes em relação à Matemática explicaram 43% (R^2 =.43).

Quadro 10- Análise da regressão para o rendimento escolar em Matemática de raparigas

	1º período		2º período		3º período (esperado)	
	β	SE	β	SE	β	SE
Constante			-3.011	.865		
Percurso escolar	.199*	.342	.274*	.329		
Expetativa	.239*	.032				
Atitudes (global)	.240	.217	.328**	.013	.367**	.013
Autoeficácia	.222*	.141	.326**	.134	.391**	.138
F	17.028**		26.577**		36.028**	
R^2	.45		.48		.44	
R^2 adjustado	.42		.46		. 43	

** $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.05$

4. Conclusões

Os resultados evidenciam que as Atitudes e a Autoeficácia em relação à Matemática se relacionam positivamente e que o rendimento escolar em Matemática se relaciona de forma positiva e estatisticamente significativa com as referidas variáveis. Os dados também mostram uma relação inversa entre idade e atitudes em relação à Matemática, que são progressivamente mais negativas à medida que a idade avança. O mesmo acontece no caso de estudantes com retenções no seu percurso escolar, quando comparados com os seus pares sem retenções. Análises de regressão linear indicam que o desempenho escolar em Matemática tem padrões diferentes para rapazes e raparigas, importando também destacar a importância do percurso escolar, ou seja, da ocorrência de retenções ao longo do percurso escolar. Além disso, o efeito da Autoeficácia no desempenho escolar em Matemática é muito mais forte do que o efeito das Atitudes, durante o segundo período e na realização esperada no terceiro período. Esses dados corroboram parcialmente outros estudos que apontam para a importância da autoeficácia Matemática no rendimento escolar nesta disciplina (Liu & Koirala, 2009). Estes resultados sugerem a importância de promover atitudes positivas e autoeficácia em torno da matemática, a fim de reforçar o rendimento escolar e prevenir o insucesso escolar, podendo também contribuir para a compreensão das diferenças de género no desempenho nos testes internacionais (PISA, 2003, 2012), que têm vindo a revelar a superioridade dos rapazes em relação às raparigas, em Portugal e na média da OCDE, contrastando com os resultados nos exames nacionais, designadamente no caso de Portugal.

Referencias

Almeida, L., Miranda, L. C., Salgado, A. M., Silva, M. & Martins, V. A. (2012). Impacto da capacidade cognitiva e das atribuições causais no rendimento escolar na Matemática. Quadrante, 21(1), 55-66.

Bidarra, M. G., & Almeida, M. M. (2014). Atitudes e atribuições causais do rendimento escolar em Matemática", In F. Veiga (Coord.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/ Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3.2014.

Erturan, S., & Jansen, B. (2015). An investigation of boys and girls emotional experience of maths, their math performance, and the relation between these variables. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 421-435.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Alvarez, L., González, P., González-Pumariega, S.,Roces, C., Castejón, L., Sola, P., Bernardo, A., García, D., Silva, E. H., Rosário, P. & FeioL. S. R. (2005). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia (2.ª ed.)*. Braga: Universidade do Minho

González-Pienda, J. A., Nuñez, J. C., Solano, P., Silva, E. H., Rosário, P., Mourão, R. et al. (2006). Olhares de género face à matemática: Uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia,* 11(2), 135-141.

Liu, X. & Koirala, H. (2009). The Effect of Mathematics Self Efficacy on Mathematics Achievement of High School Students. *NERA Conference Proceedings* 2009. Paper 30.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Biologia e química no ensino secundário geral de Timor-Leste – Perspetivas e construções interdisciplinares

Maria Arminda Pedrosa[1], Alcina Mendes[2]

[1]*Unidade de I&D nº70/94, Química-Física Molecular/FCT, UID/MULTI/00070/2013;*

Departamento de Química, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra (Portugal)

[2]*Agrupamento de Escolas de Ílhavo (Portugal)*

[1]apedrosa@uc.pt, [2]alcinamendes@gmail.com

Resumo

Apresenta-se sumariamente a estrutura e finalidades do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste, resultante da recente reestruturação, em que se integram as disciplinas de Biologia e de Química. Definem-se objetivos para este artigo, centrados nestas disciplinas, por exemplo disponibilizar conhecimento acedido e (re)construído, aquando da elaboração dos Programas, Manuais do Aluno e Guias do Professor e, posteriormente, como estratégia de reflexão, aprofundamento e partilha de perspetivas das autoras sobre educação para a sustentabilidade, literacia científica e interdisciplinaridade. Desenvolve-se o enquadramento conceptual partindo de problemas e desequilíbrios na génese de movimentos associados a desenvolvimento sustentável e de consequentes imperativos de educação para a sustentabilidade, promoção de literacia científica, articulação disciplinar e interdisciplinaridade, que se aprofundam em três subsecções. Descreve-se a metodologia, que inclui uma revisão global dos documentos curriculares elaborados para o ensino de Biologia e de Química do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste, ou seja, Programas, Manuais do Aluno e Guias do Professor para os 10º, 11º e 12º anos e uma análise crítica centrada em indicadores de conteúdo, como temáticas articuladas com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e educação para a sustentabilidade. Apresentam-se resultados e uma breve discussão, como os ilustrados com exemplos de unidades curriculares relacionadas com um destes Objetivos, o 4: Biologia, 10º ano, Unidade Temática 2, Interações biológicas e saúde humana; Química 11º ano, Unidade Temática B, Qualidade da água, ar e solos, Biologia 12º ano, Unidade Temática 9, Biodiversidade e património genético, Química 12º ano, Unidade Temática A, Segurança alimentar e qualidade ambiental. Tratando-se de perspetivas inovadoras e exigentes de educação em ciências, conclui-se pela essencialidade de desenvolvimento de formação de professores sincrónica com os processos de implementação das orientações contidas nos documentos curriculares criticamente

analisados, assim como desenvolver conceptualizações interdisciplinares e respetivas propostas de operacionalização didática, explorando, em ações de formação de professores, particularmente as congruências identificadas nos resultados.

Palavras-chave: educação para a sustentabilidade, literacia científica, educação em ciências, biologia e química no ensino secundário de Timor-Leste, articulação curricular.

1. Introdução

Biologia e Química contam-se entre as cinco disciplinas de Ciências e Tecnologias, componente que consubstancia um dos percursos de formação em que se organiza o Ensino Secundário Geral (ESG), 10º 11º e 12º anos, de acordo com a mais recente reestruturação curricular deste nível de ensino[1], cujos documentos curriculares foram sendo elaborados e publicados entre 2011 e 2014. Em cada ano, acrescem as disciplinas da Componente Geral que, visando aprofundar saberes importantes para a formação dos alunos, são comuns à Componente de Ciências Sociais e Humanidades do ESG em Timor-Leste. Em qualquer dos percursos formativos promove-se a valorização de competências transversais necessárias para os alunos participarem ativamente nas suas comunidades e, futuramente, como profissionais integrados em todos os setores da sociedade, contribuírem para o desenvolvimento do seu País.

Esta reestruturação curricular do ESG de Timor-Leste decorreu sequencialmente, em diversas etapas, segundo um plano inicial que foi sendo ajustado. O Plano Curricular elaborado pela equipa multidisciplinar constituída na Universidade de Aveiro[2] foi aprovado pelos órgãos de poder nacionais e publicado no Jornal da República, em 19 de outubro 2011, após apresentação e discussão nas instâncias próprias de Timor-Leste. Foram ainda elaborados os Programas, os Manuais do Aluno e os Guias do Professor referentes aos três anos do ESG e às catorze disciplinas da responsabilidade dessa mesma equipa, os quais foram entregues ao Ministério da Educação de Timor-Leste, faseadamente entre novembro de 2011 (Programas) e junho de 2013 (Manuais do Aluno e Guias do Professor para o 12º ano)[3].

A fundamentação da Componente de Ciências e Tecnologias vincula-se ao desenvolvimento de competências pelos alunos, com enfoque no prosseguimento estudos no Ensino Superior, visando

1 http://www.ua.pt/esgtimor/PageText.aspx?id=16538

2 http://www.ua.pt/esgtimor/PageText.aspx?id=16516

3 http://www.ua.pt/esgtimor/PageText.aspx?id=16637

obterem qualificações profissionais diversificadas e contribuírem para promover o desenvolvimento de Timor-Leste numa perspetiva de sustentabilidade. Considerando-se que ideias de desenvolvimento sustentável são indissociáveis de dimensões científicas e tecnológicas, apresentam-se diversas finalidades para esta Componente[4], de que se destaca a promoção de literacia e cidadania intervenientes e de uma perspetiva de interdisciplinaridade que articule saberes próprios das disciplinas científico-tecnológicas, e de outras, incluindo as da Componente Geral, que se centra no desenvolvimento de competências gerais e transversais pelos alunos[5].

Biologia e Química integram o referido Plano Curricular, publicado no Jornal da República, em 19 de outubro 2011, e constituem o foco deste artigo que visa os objetivos seguintes.

1. Disponibilizar conhecimento acedido e (re)construído no âmbito de educação para a sustentabilidade, literacia científica e articulação disciplinar, quer para orientar e fundamentar opções consideradas na elaboração dos Programas, Manuais do Aluno e Guias do Professor, quer, posteriormente, como estratégia de reflexão, aprofundamento e partilha de perspetivas integradas no percurso interdisciplinar comum das autoras deste artigo.

2. Apresentar indicadores de integração de educação para a sustentabilidade e de literacia científica que constam dos Programas, Manuais do Aluno e Guias do Professor de Biologia e de Química.

3. Discutir o potencial de alguns indicadores referidos em 2 para catalisar construções interdisciplinares.

Assim, o enquadramento conceptual estrutura-se em subsecções que sintetizam ideias importantes para a consecução destes objetivos, as quais foram elaboradas e selecionadas com base em literatura pertinente de políticas educativas e de investigação em educação em ciências, em diversas fases, desde a orientação das opções tomadas aquando da elaboração dos recursos curriculares até à reflexão e discussão subjacentes ao presente artigo.

2. Enquadramento Conceptual

Problemas e desequilíbrios que se têm vindo a manifestar, mormente a nível social e ambiental, obrigam a questionar ideologias de progresso centradas em economia de mercado, como as relacionadas com neoliberalismo (Simons, 2016), fazendo emergir tomadas de consciência da necessidade de outros modelos, sobretudo consentâneos com ideias de desenvolvimento sustentável.

4 http://www.ua.pt/esgtimor/PageText.aspx?id=16547

5 http://www.ua.pt/esgtimor/PageText.aspx?id=16546

Note-se que os movimentos associados a desenvolvimento sustentável radicam em preocupações decorrentes dos padrões de produção e consumo nas sociedades industrializadas e à sua não sustentabilidade face aos recursos da Terra. Remontam ao século passado (décadas de 1970 e 1980) e têm vindo a intensificar-se e a envolver diversas instituições e iniciativas internacionais, destacando-se a Década de Educação para Desenvolvimento Sustentável (DEDS) liderada pela UNESCO[6]. No Plano Internacional de Implementação da DEDS caracterizam-se as dimensões de foro ambiental, económico e social de desenvolvimento sustentável, releva-se a centralidade da cultura, base de apoio destas dimensões, e identificam-se atores, estratégias, níveis de atuação, resultados esperados, processos de monitorização e avaliação (UNESCO, 2006).

Pressupondo processos e modos de se progredir no sentido da sustentabilidade, desenvolvimento sustentável integra conceitos científicos e princípios morais, corresponde a propostas catalíticas de mudança, relacionadas quer com metas de paz, direitos humanos e justiça, quer com conceitos de ecologia e de proteção ambiental (Matsuura, 2002). Ideias de desenvolvimento sustentável são, pois, complexas, e o relacionado conceito de sustentabilidade (que não é sinónimo de desenvolvimento sustentável, como as frequentes utilizações destes termos indistintamente indicam) envolve múltiplos valores, alguns conflituais, e tem implicações em processos políticos e transformações sociais. Tem-se sugerido, com base em investigação, considerar como um indicador chave de efetivação de sustentabilidade a participação pública, visando melhor democracia, partilha de encargos e justiça (Lam *et al*., 2014).

Como a complexidade de sustentabilidade remete para interdisciplinaridade e os imperativos de educação para a sustentabilidade englobam requisitos de promoção de literacia científica, remetendo também para interdisciplinaridade, nas três subsecções seguintes aprofundam-se perspetivas de educação para a sustentabilidade, literacia científica e interdisciplinaridade consideradas necessárias para a consecução dos objetivos definidos.

2.1 Educação para a Sustentabilidade e Educação Científica

Sustentabilidade engloba diversos tópicos, disciplinas, contextos e métodos, sendo, portanto, um conceito complexo cujas definições se discutem há dezenas de anos, e.g. entre investigadores, visando operacionalizar o uso do termo sustentabilidade e utilizá-lo em contextos científicos (Chambers *et al*., 2013). Conceções de sustentabilidade interligam-se com processos políticos e implicam

6 http://www.desd.org/about.html

transformações sociais, requerendo que se reestruturem orientações, mecanismos e organizações ao nível institucional (Lam *et al*., 2014) e em múltiplos níveis de decisão, designadamente local, nacional, internacional, com base em organizações, como a União Europeia (UE) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), ou com base em áreas geográficas, como a região Ásia-Pacífico, e mundial, envolvendo diversos organismos da Organização das Nações Unidas (ONU).

Dos problemas de sustentabilidade, antrópicos, mutuamente potenciados e associados a desenvolvimento socioeconómico motivado por interesses imediatistas, destacam-se pobreza extrema, degradação dos ecossistemas, perda de diversidade biológica e cultural, esgotamento de recursos fundamentais e alterações climáticas (Vilches & Gil-Perez, 2010). O «capitalismo liberal, cada vez mais globalizado, utiliza e promove a ganância irrefreável de alguns para assegurar o crescimento económico», conjuntamente com valores profundamente enraizados nos países desenvolvidos, como a «elevada capacidade de aquisição e consumo e a ganância» (Santos, 2008, p.19) que, glorificando o consumo, se repercutem no agravamento destes problemas e na manutenção ou aumento das diferenças de desenvolvimento socioeconómico, tanto internamente como entre países (Santos, 2008). Acresce que considerar apenas, ou sobrevalorizar, o «desenvolvimento económico pode ter consequências fortemente negativas e por vezes irreversíveis sobre o ambiente e a sustentabilidade do desenvolvimento», como se verifica, por exemplo, com a desflorestação que, além de contribuir «para diminuir a biodiversidade através da redução dos habitats de um grande número de espécies», contribui «para a insustentabilidade da exploração dos solos devido ao aumento da erosão e às consequências adversas sobre os ciclos da água e do carbono» (Santos, 2008, p.19).

Diversos autores têm apontado contradições e limitações inerentes ao termo desenvolvimento sustentável, sobretudo devido à sobrevalorização da dimensão económica em detrimento das restantes, particularmente a ênfase no crescimento económico, exaustivamente apresentadas por Hodson (2011). Relativamente a problemas de degradação ambiental, pobreza e injustiça social, mesmo ignorando que é simplesmente ingénuo, provocatoriamente perverso ou deliberadamente enganoso defender-se como solução o crescimento económico, que para eles contribuiu fortemente, este autor, com base em diversas referências bibliográficas, formula questões interessantes e apresenta argumentos pertinentes para defender que «a noção de desenvolvimento sustentável está repleta de questões e problemas por resolver» (Hodson, 2011, p.236).

Visando caminhar no sentido da sustentabilidade, os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)[7] pretenderam, até 2015, responder às necessidades dos mais pobres, mobilizando esforços

7 http://www.un.org/millenniumgoals/

sem precedentes, refletidos nos relatórios de progresso que foram anualmente produzidos após 2005[8]. Embora os ODM se relacionem entre si, destaca-se o objetivo 2, educação básica universal, reconhecido como um requisito essencial de desenvolvimento, entretanto reformulado para qualidade da educação e aprovado (pela ONU, em setembro 2015), conjuntamente com os restantes dezasseis Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a concretizar até 2030[9]. Em suma, dos dezassete ODS definidos destaca-se o Objetivo 4, referente a qualidade da educação como condição fundamental para promover desenvolvimento humano, social e económico e, por isso, um direito de todos, em todo mundo, numa visão holística e humanística de qualidade educativa[10]. Salienta-se a vinculação dos organismos da ONU aos ODM, até 2015, e, presentemente, aos ODS, em particular da UNESCO, que tem liderado correlacionadas iniciativas globais, como a Década de Literacia (até 2012) e a DEDS (até 2015). Além de assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com o ODS 4 pretende-se promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, reafirmando-se que literacia é fundamental e assumindo-se a necessidade de a reposicionar[11].

Educação para a sustentabilidade integra-se nesta perspetiva e a sua promoção em contextos de educação formal de ciências reclama que os conteúdos canónicos de disciplinas de ciências (Aikenhead, 2009) se enquadrem em contextos mais amplos e relevantes. Estes devem ter em conta problemas atuais, locais e globais, incluindo a acelerada degradação ambiental e suas implicações, tanto para populações locais, como para a sobrevivência e bem estar da humanidade (Clark, 2015), assim como contextos de vida dos alunos fora da escola, dado o seu potencial para gerar interesse pessoal intrínseco (Fensham, 2009). Contudo, a realização deste potencial requer estratégias educativas promotoras de envolvimento dos alunos. Acresce a sua importância social ou global (Fensham, 2009), que está associada a requisitos de qualidade educativa, pois esta refere-se ao que os alunos aprendem, à sua relevância para os desafios presentes, incluindo os globais, e a como desenvolvem atitudes e competências para, atual e futuramente, responderem a esses desafios e prosperarem (Buckler & Creech, 2014). Atualmente, qualidade educativa deve entender-se para todos, como estabelece o já referido ODS 4.

Concretizar educação para a sustentabilidade em educação formal envolve múltiplos e complexos processos. Destacam-se inovações curriculares e correlacionadas experiências de ensino e de aprendizagem, aprendizagens ativas e participantes, em que, conjuntamente com ganhos em conhecimentos e valores relacionados com sustentabilidade, se desenvolvam competências para

8 http://www.un.org/millenniumgoals/reports.shtml

9 http://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgoverview/post-2015-development-agenda.html

10 http://en.unesco.org/themes/education-21st-century

11 http://en.unesco.org/news/repositioning-literacy-meet-2030-education-agenda-targets

formular questões críticas, clarificar valores, conceptualizar um futuro mais positivo e sustentável, colaborar e participar em diálogo intercultural, aplicando o que se aprende e explorando dialéticas entre tradição e inovação; educação para a sustentabilidade (tal como outros movimentos educativos, como educação para a paz, educação para a saúde, educação ambiental) requer, pois, abordagens interativas que envolvam os alunos no questionamento de pressupostos sociais e de formas dominantes de pensamento (Tilbury, 2011). Ensino de ciências coerente com educação para a sustentabilidade deve organizar-se contemplando explicitamente complexas inter-relações ciência-tecnologia-sociedade (CTS), de modo a envolver os alunos na análise de problemas ou questões sociocientíficas e a fazer emergir educação *pelas* ciências, vinculada à capacitação dos alunos para defenderem fundamentadamente as suas posições, atualmente requisito essencial na formação de cidadãos (Galvão & Almeida, 2013).

2.2 Literacia Científica e Literacias

A utilização de literacia científica por profissionais de educação em ciências remonta a meados do século passado e progrediu de *slogan* para diversas definições, instrumentais para destacar as diferenças conceptuais mais significativas, que Roberts (2007) agrupa nas visões I e II, com base em numerosa literatura que refere e discute. Na visão I, literacia científica restringe-se a produtos e processos das ciências canónicas, enquanto na visão II, mais abrangente, estes integram-se em abordagens de questões e problemas sociocientíficos, de modo que a visão II: i) engloba a visão I, não se aplicando necessariamente o inverso; ii) enquadra a definição de literacia científica do programa PISA, que desde o início se concentra em avaliação de situações (Roberts, 2007).

No PISA define-se literacia científica de uma pessoa em termos de diversos atributos relacionados com ciências, designadamente: i) do seu conhecimento científico e sua utilização para identificar questões, explicar fenómenos, elaborar novos conhecimentos e conclusões fundamentadas e baseadas em evidências; ii) da sua compreensão de características das ciências como uma forma de conhecimento humano e de investigação; iii) da sua consciência de como as ciências e tecnologias influenciam e moldam os ambientes material, intelectual e cultural das sociedades; iv) da sua vontade de, reflexivamente, se envolver em questões relacionadas com ciências e com conhecimento científico (Pinto-Ferreira *et al*., 2007; OECD, 2009). Esta definição engloba também tecnologias e considera que a disposição para desenvolver estas competências depende de atitudes individuais relativamente às ciências e da vontade de envolvimento em questões com dimensões científico tecnológicas.

Como o termo literacia é polissémico, são-lhe atribuídos diversos significados a que correspondem diversos conceitos. Abundam definições de literacia, assim como de literacia científica e de argumentos

para a promover, que Hodson (2011) revê exaustivamente e, discutindo semelhanças, diferenças e interações entre ciências e tecnologias, considera as literacias científica e tecnológica, cada uma englobando as categorias prática, cívica e cultural, caracterizadas para literacia científica. Enquanto a literacia científica prática se refere a conhecimentos utilizáveis no quotidiano, como os referentes a alimentação, saúde, higiene ou preferências como consumidores, a literacia científica cívica engloba conhecimentos, valores, atitudes e competências para, plena e ativamente, tomar decisões em áreas fundamentais, como política energética, uso de recursos naturais, proteção ambiental e ponderação de dimensões morais e éticas relacionadas com inovações médicas e tecnológicas (Hodson, 2011). A designação literacia científica cultural, sublinhando perspetivas de herança cultural e de recursos a que todos devem aceder, refere-se a conhecimentos das teorias e ideias fundamentais de ciências e dos ambientes intelectuais e socioculturais em que se produziram (Hodson, 2011), como os referentes à Tabela Periódica dos Elementos Químicos ou à Evolução das Espécies.

Sabendo-se que embora localmente originados, problemas de sustentabilidade podem repercutir-se na globalidade do planeta - problemas glocais -, importa que se abordem de modo a realçar efeitos e importância de ações locais, incluindo a identificação de práticas quotidianas, como as relacionadas com importação de alimentos ou de recursos energéticos, ou outras mais centradas em decisões pessoais, como a utilização de meios de transporte e suas repercussões em emissões de dióxido de carbono e alterações climáticas, em ambientes próximos e longínquos (Novo Vilaverde & Murga-Menoyo, 2009). Estes exemplos enquadram-se na recomendação de, utilizando questões relacionadas com sustentabilidade em educação formal, se promover aprendizagem baseada em problemas e outras estratégias inovadoras para os alunos desenvolverem literacia em sustentabilidade, perspetivando soluções e ações alternativas, planeando-as, realizando-as, refletindo sobre elas e avaliando-as (Tilbury, 2011).

Em suma, da necessidade e importância de se promover literacia em sustentabilidade decorrem imperativos de mudanças educativas, incluindo no âmbito de disciplinas de ciências e de escolas, em todos os níveis educativos. Transformações educativas que, não se limitando a imperativos de literacia científica, devem integrá-los, e não se confinando a objetivos de aprendizagem de conteúdos canónicos, devem considerá-los em contextos do mundo real exterior aos das disciplinas curriculares, apelando para articulação disciplinar.

2.3 Articulação disciplinar e Interdisciplinaridade

Em contextos educativos, a promoção de literacia em sustentabilidade requer articulação entre diversos atores sociais e, no âmbito escolar, envolvimento institucional a diversos níveis, incluindo articulação entre disciplinas, abordagens interdisciplinares, tal como investigação em sustentabilidade. Sublinha-se que a nova *Ciência da Sustentabilidade*, deve construir-se sobre os pontos fortes das ciências e transcender as suas limitações epistemológicas e metodológicas, como advoga Carter (2008), devendo essencialmente conformar-se com exigências de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e abordagens glocais, envolvendo comunidades educativas, que também devem contribuir para o seu desenvolvimento (Vilches & Gil-Perez, 2016).

Em sentido amplo, interdisciplinaridade pode não se limitar ao significado decorrente do prefixo inter, mas englobar multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que investigação nesta categoria envolve diferentes disciplinas e os investigadores, embora mantendo e mobilizando as suas competências disciplinares, também devem aceitar e valorizar outras diferentes com que se deparam na investigação, resultando em conhecimento que afeta qualquer dos investigadores e disciplinas envolvidas e promove trabalho interdisciplinar futuro (Lam *et al*., 2014). Contudo, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade apresentam diferentes graus de envolvimento disciplinar e de plasticidade das fronteiras disciplinares; multidisciplinaridade caracteriza-se por aumentar o conhecimento através de adições enciclopédicas, mas não alterar as disciplinas participantes, enquanto interdisciplinaridade se caracteriza por processos pró-ativos de interação e de integração, parcial ou total e com foco estreito ou amplo, dependendo da compatibilidade de métodos, paradigmas e epistemologias entre as disciplinas (Bernini & Woods, 2014).

Quanto a problemas ambientais, físicos e sociais, a sua complexidade requer interdisciplinaridade transformadora dos paradigmas estabelecidos para internalizar saberes necessários, que não se restringindo ao âmbito disciplinar devem também incluir saberes pertinentes excluídos do «sistema econômicopolítico e científico-tecnológico dominante», através de «um diálogo de saberes que acarreta uma abertura à inter-relação, ao confronto e ao intercâmbio de interesses» em relações que englobam tanto solidariedade e complementaridade entre disciplinas, como antagonismo, inter-relacionando «processos significativos, mais que posições científicas, interesses disciplinares e verdades objetivas» (Leff, 2011, p.318). Consequentemente, para resolver os conflitos ambientais não basta a economia ou a ecologia, é necessário a intervenção «de sentidos existenciais, de valores culturais e de estilos de desenvolvimento diferenciados, nos quais a exploração, a conservação ou o uso sustentável dos recursos dependem dos significados sociais atribuídos à natureza» (Leff, 2011, p.318).

Nos processos de «apropriação da natureza como fonte de riqueza e suporte de práticas produtivas», determinados por interesses que marcam os conflitos ambientais, «os conhecimentos e os saberes jogam um papel instrumental ao potenciar a apropriação económica da natureza; mas também jogam como saberes que forjam sentidos e que mobilizam a ação com valores não mercantis e para fins não materiais nem utilitários» (Leff, 2011, p.318-319). Portanto, para compreender e resolver problemas ambientais atuais, físicos e sociais, requer-se interdisciplinaridade que integre saberes e disciplinas pertinentes, como agronomia, antroplogia, ecologia, geografia, química ou sociologia, desenvolvendo-se, no âmbito de cada tema, posições diferenciadas resultantes de diferenças em princípios teóricos, metodológicos e ideológicos que, pelas simpatias, compatibilidades ou antagonismos entre os intervenientes, «criam obstáculos ou favorecem o diálogo interdisciplinar» (Leff, 2011, p.322).

Problemas glocais evidenciam crises mundiais, destacando-se a atual, uma crise civilizacional evidenciada por problemas ambientais complexos (Leff, 2011; Porras Contreras, 2016) que reclama construções interdisciplinares em investigação e em educação, não formal e formal, envolvendo diversos atores sociais na construção da nova *Ciência da Sustentabilidade* (Carter, 2008). Ou melhor, de *ciências da sustentabilidade*, *através da sustentabilidade* e *para a sustentabilidade*, destacando-se as comunidades educativas e os professores, designadamente pela sua importância para promover mudanças necessárias em articulação com os ODS, em particular o ODS 4 referente à qualidade educativa para todos. Considerando especificamente educação em ciências, importa ter em conta representações de atores sociais intervenientes, em particular de professores de ciências, e envolvê-los em projetos de educação para a sustentabilidade, designadamente pelas quatro razões seguintes.

1) Devido às representações sociais da crise ambiental estarem ligadas «aos imaginários, valores culturais partilhados, aprendizagens e práticas sociais, que definem o comportamento, a compreensão e as relações entre os seres humanos e o ambiente» (Porras Contreras, 2016, p. 445).

2) Devido à racionalidade ambiental confrontar «o logocentrismo da ciência positivista, a racionalidade formal e instrumental da modernidade e o projeto de interdisciplinaridade teórica e técnica que busca recompor essa lógica fundacional da civilização moderna» (Leff, 2011, p.331).

3) Por ser necessário e importante criar oportunidades para identificar representações sociais da crise atual, incluindo as dos intervenientes, discuti-las, endereçando criticamente questões sociocientíficas pertinentes, e planear estratégias de ensino visando criar oportunidades para os alunos também endereçarem questões sociocientíficas pertinentes, de forma crítica, independente, colaborativa, produtiva e de modo a contemplar experiências envolvendo ação sociopolítica na defesa de ideias e práticas que reputam importantes e contra as que consideram indesejáveis (Hodson, 2011).

4) Porque desenvolver investigação ação permite concretizar o expresso em 3 e pode, simultaneamente, estimular a construção de comunidades de aprendizagem, nas quais os professores

partilhem os seus pontos de vista, entusiasmos, inquietações, êxitos e fracassos. Isto pode apoiar e sustentar, ao longo do tempo, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento curricular necessários e resultantes da transferência para os professores de parte substancial do controlo curricular, gerando «o sentido de pertença essencial para mudança efetiva, duradoura e radical. Em suma, a abordagem baseia-se na ideia de que os professores podem (e devem) tornar-se criadores significativos de currículos em vez de meros executores de currículos desenvolvidos por outros» (Hodson, 2011, p. 301).

Em síntese, por imperativos de (re)orientar educação em ciências para a sustentabilidade, importa desenvolver projetos promotores de interdisciplinaridade profunda que, envolvendo focagem em abordagens comuns explícitas, fazem emergir novas questões ou métodos não pertencentes às disciplinas individuais (Bernini & Woods, 2014).

3. metodologia

Considerando os objetivos enunciados, procedeu-se a uma revisão global dos documentos curriculares elaborados para o ensino de Biologia e de Química do ESG em Timor-Leste, ou seja, Programas, Manuais do Aluno e Guias do Professor para 10º, 11º e 12º anos. Pretendeu-se, assim, selecionar evidências de integração de perspetivas de educação para a sustentabilidade e de literacia científica, bem como de aspetos potenciadores de articulações disciplinares, considerando as seguintes categorias: orientações de ensino que constam nos Programas e Guias do Professor; sugestões de atividades de aprendizagem apresentadas nos Manuais do Aluno; sugestões de aprofundamento teórico explicitadas em referências bibliográficas indicadas.

Em articulação com o enquadramento conceptual apresentado e com os objetivos definidos para este texto, a análise crítica dos documentos curriculares centrou-se nos seguintes indicadores de conteúdo: i) princípios orientadores de educação para a sustentabilidade; ii) temáticas articuladas com os ODM e educação para a sustentabilidade; iii) problemáticas suscetíveis de se explorarem melhor articulando intervenções no ensino de diferentes disciplinas, em particular de biologia e de química (dado o foco deste artigo); iv) sugestões metodológicas orientadas para aprendizagens ativas e participantes, ancoradas na problematização de questões sociocientíficas-tecnológicas-ambientais inerentes a contextos locais e nacionais de Timor-Leste, assim como globais, que requeiram processos de pesquisa e transformação de informação, visando intervenções cívicas orientadas por valores de sustentabilidade, que importam para a formação dos alunos enquanto cidadãos.

4. Resultados

Os programas de Química e de Biologia, os Manuais do Aluno e Guias do Professor apresentam uma estrutura organizacional comum, que os respetivos autores utilizaram de diferentes modos para explicitar propósitos de promoção de educação científica dos alunos, orientada para valores de sustentabilidade nos âmbitos pessoal, social e ambiental.

A análise destes documentos curriculares permitiu recolher evidências para cada um dos indicadores de conteúdo estabelecidos. Apresentam-se exemplos que documentam cada indicador, reduzidos ao mínimo por imperativos de espaço.

Indicador i) - Princípios orientadores de educação para a sustentabilidade

> *… foi concebido para ajudar a formar cidadãos capazes de refletirem sobre conhecimentos de química e sobre a sua importância para percecionarem problemas que atualmente afetam as sociedades, a diversos níveis incluindo o local, nacional e global, numa perspetiva de cidadania ativa e no sentido de melhorar a qualidade de vida dos timorenses num quadro mais amplo de sustentabilidade do sistema Terra.* (Programa de Química, p. 8)
>
> *… espera-se que os alunos fiquem aptos para analisar aspetos de organização e funcionamento dos ecossistemas, prever impactes resultantes da ação humana, assim como identificar e praticar condutas que se podem revelar oportunas para salvaguardar uma utilização sustentada dos recursos do seu território.* (Programa de Biologia, p. 12)

Os exemplos evidenciam o compromisso de educação para a sustentabilidade, nas páginas iniciais dos Programas das disciplinas, que assim se assume como referencial para interpretar conteúdos, metas de aprendizagem e sugestões didáticas propostas para os três anos de escolaridade.

Indicador ii) - Temáticas articuladas com os ODM e educação para a sustentabilidade

> *… se procura relacionar os conteúdos abordados ao longo do 10º ano de escolaridade com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, com foco no Objetivo 4: Reduzir a mortalidade infantil e no objetivo 6: Combater o SIDA, malária e outras doenças.* (Guia do Professor- Química, p. 11)
>
> *… concebido tendo em conta as recomendações internacionais que enquadram os reptos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e as Metas de Desenvolvimento do Milénio … como se depreende da construção concetual em*

> *torno da ideia central "Biodiversidade: conhecer e valorizar para viver melhor.* (Guia do Professor- Biologia, p. 6)

Verifica-se que os Guias do Professor das duas disciplinas enfatizam a relação das propostas curriculares com os ODM. Uma análise detalhada dos conteúdos permite referir exemplos de unidades curriculares relacionadas, por exemplo, com o ODM 4 - reduzir a mortalidade infantil:

> *Biologia 10ºano – Unidade Temática 2: Interações biológicas e saúde humana*
> *Química 11º ano – Unidade Temática B: Qualidade da água, ar e solos*
> *Biologia 12ºano – Unidade Temática 9: Biodiversidade e património genético*
> *Química 12ºano – Unidade Temática A: Segurança alimentar e qualidade ambiental*

Indicador iii) - Problemáticas suscetíveis de se explorarem melhor articulando intervenções no ensino de diferentes disciplinas, em particular de biologia e de química.

> *Unidade Temática 1 – Biodiversidade e dinâmicas de vida |Subtema 1.3 - Intervenção humana e sustentabilidade*
> …[os humanos] *como fator de conservação e de desequilíbrio, introduzindo a reflexão sobre a importância de promover uma utilização sustentável dos recursos naturais. Recomenda-se que a abordagem … seja articulada com outras disciplinas, nomeadamente … Química. Espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver atitudes cientificamente fundamentadas.* (Programa de Biologia – 10º ano, p. 18)
> *Unidade temática A – Materiais, Resíduos e Gestão de Riscos |Subtema A.4 - Reações Químicas:*
> *… Abordam-se reações químicas … associando-as a processos naturais e devidos a ação humana, por exemplo em queimadas e incineração. Relevam-se inter-relações entre reações químicas e materiais, resíduos e gestão de riscos, referindo formação de gases com efeito de estufa e libertação de elementos químicos perigosos através de reações de combustão.* (Programa de Química – 10ºano, p. 26)

Os dois fragmentos de texto selecionados ilustram um exemplo de temáticas suscetíveis de exploração articulada pelos professores. Como os exemplos integram a primeira unidade temática dos respetivos programas, facilita-se a articulação temporal dos processos de problematização, aumentando o potencial de articulação didática das duas disciplinas.

Indicador iv) - Sugestões metodológicas orientadas para aprendizagens ativas e participantes...

Exemplos nos documentos curriculares de Biologia de 10º ano

Metas de aprendizagem: Explica a importância da vacinação na prevenção de algumas doenças infeciosas. Analisa criticamente hábitos e costumes numa perspetiva de prevenção de contágio de doenças infeciosas.
Atividades Práticas: Interpretação de documentos oficiais sobre vacinação e de boletins de vacinas. Desenvolvimento de projetos se sensibilização e/ou educação junto da comunidade (palestras, posters, folhetos,…) visando promover a adoção de comportamentos que previnam infeções. (Programa, p. 21)
Atividade prática 2.2.3: Considerando a importância de contribuíres para melhorar a tua saúde e de outros cidadãos, prepara, com os teus colegas e professor, uma estratégia que permita informar e sensibilizar a comunidade local acerca das doenças que acabaste de estudar: malária, tuberculose, teníase e VIH-SIDA. (Manual do Aluno, p. 93)
A realização da atividade prática [2.2.3 do Manual do Aluno] *pode decorrer integrada na sequência de lecionação. Porém, a sua apresentação à comunidade deve ser planeada para um momento especial do ano escolar, por exemplo um "Dia Aberto da Escola à Comunidade", ou chegar à comunidade em parceria com outras estruturas / organizações sociais (ex. serviços de saúde, outras escolas, universidade, organizações religiosas, iniciativas apoiadas pelo governo local ou central…).* (Guia do Professor, p. 49)

Exemplos nos documentos curriculares de Química de 10º ano

Meta de aprendizagem: Planifica e executa atividade laboratorial onde aplica processos de separação… com o objetivo de separar componentes a partir de uma mistura-problema (real ou simulada).
Atividade Prática: Proceder à purificação de uma água… Por exemplo, purificação de uma água residual doméstica, água de uma salina, água do mar, água residual de uma oficina, água de maré negra. (Programa, p. 22)
Caixa «Desinfeção de água para consumo humano» (Manual do Aluno, p. 125)
São necessárias abordagens mais interativas que, por um lado, desafiem conceções do professor como transmissor de conhecimentos e, por outro lado, envolvam os alunos no questionamento de aspetos sociais, económicos e ambientais e de formas dominantes de pensamento. No «Manual do Aluno», por exemplo algumas caixas …, questões e atividades integradas no desenvolvimento de cada subtema e questões colocadas no final, podem orientar-se e explorar-se nesta perspetiva. (Guia do Professor, p. 12)

Os dois exemplos recolhidos nos documentos curriculares de Biologia e de Química evidenciam o compromisso com a centralidade dos alunos nos processos educativos. Recomendam-se: processos de aprendizagem ativa, de conceitos e de valores; processos de problematização e debate; mobilização cívica dos alunos, na análise e na transformação dos seus contextos de vida o que, para os exemplos selecionados, envolve interiorização de compromissos de sustentabilidade pessoal, social e ambiental.

Em síntese, os documentos curriculares analisados apresentam evidências de integração de perspetivas de educação para a sustentabilidade e de literacia científica, bem como de aspetos potenciadores de articulações disciplinares. Salienta-se que este enfoque não significa desvalorização de conteúdos canónicos em qualquer uma das disciplinas, designadamente porque promover literacia científica pressupõe que se criem condições para promover níveis razoáveis de literacia em sentido amplo. Como defende Hodson (2011), apoiado em diversos autores, não se poderá dispensar a essencialidade de textos e respetivos símbolos, diagramas, equações e gráficos para elaborar e comunicar conhecimentos científicos, visto ser necessário um nível razoável de literacia para que um aluno possa aceder à educação em ciências, envolver-se em ciências e participar em debates sobre ciências, como se preconiza nos documentos curriculares de Biologia e de Química para o ESG de Timor-Leste.

5. conclusão

Abordagens de ensino de ciências orientadas para promover educação para a sustentabilidade e literacias, mormente científica, requerem inovações que, desafiando ideias redutoras de professor como transmissor de conhecimentos, valorizem a compreensão profunda de conceitos e questões e encorajem a clarificação de ideias, valores, diálogo e negociação, de modo a mudar modelos mentais inerentes a aprendizagens que influenciam decisões e ações (Tilbury, 2011). Estas mudanças, prioritárias em práticas educativas de educação para a sustentabilidade, reclamam que se preste mais atenção a mudanças estruturais institucionais, se vejam as pessoas, em particular professores e alunos, como facilitadoras de mudanças, não como o problema, e se adotem comportamentos de parceria, não de especialista, formal e autoritário (Tilbury, 2011).

O programa *Formar Mais*[12], recentemente iniciado, configura-se com potencial para criar oportunidades de articulação de diversas disciplinas, designadamente Biologia e Química. As reflexões apresentadas poderão estimular parcerias entre formadores em Timor-Leste, destas e de outras disciplinas, tendo em vista ajudar os professores do ESG a inovar as suas estratégias de ensino nos sentidos apontados no conjunto das secções deste artigo.

12 https://iilp.wordpress.com/2016/08/26/27-professores-chegam-a-timor-leste-no-ambito-projeto-formar-mais/

Referencias

Aikenhead, G. S. (2009). *Educação Científica para todos*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Bernini, M., & Woods, A. (2014). Interdisciplinarity as cognitive integration: auditory verbal hallucinations as a case study. *WIREs Cognitive Science*, *5*(5), 603-612.

Buckler, C., & Creech, H. (2014). *Shaping the Future We Want – UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report*. Paris: UNESCO.

Carter, L. (2008). Sociocultural Influences on Science Education: Innovation for Contemporary Times. *Science Education*, *92*(1), 165-181.

Chambers, C. P., Koepf, E., Lyons, C., & Druckenmiller, M. L. (2013). Sustainability Stew: A Recipe for Problem Framing and Discussion. *Journal of Sustainability Education*. Acedido em http://www.jsedimensions.org/wordpress/content/sustainability-stew-a-recipe-for-problem-framing-and-discussion_2013_06/

Clark, H. (2015). Por que é que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são importantes? *INGENIUM*, II Série, 150, 64-65.

Davies, I. (2004). Science and citizenship education. *International Journal of Science Education*, *26*(14), 1751-1763.

Fensham, P. J. (2009). Real World Contexts in PISA Science: Implications for Context-Based Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, *46*(8), 884–896.

Galvão, C., & Almeida, P. (2013). Os Problemas socio-científicos e a formação científica dos cidadãos. Em L. Leite, A. S. Afonso, L. Dourado, S. Morgado & T. Vilaça (Org.), *Atas do Encontro sobre Educação em Ciências através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas* (pp. 33-47). CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Hodson, D. (2011). *Looking to the Future: Building a Curriculum for Social Activism*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lam, J. C. K., Walker, R. M., & Hills, P. (2014). Interdisciplinarity in Sustainability Studies: A Review. *Sustainable Development*, *22*(3), 158–176.

Leff, E. (2011). Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *Olhar de professor*, 14(2), 309-335. Acedido emhttp://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3515 http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3515

Matsuura, K. (2002). *Why education and public awareness are indispensable for a sustainable future*. Johannesburg: UNESCO. Acedido em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001272/127273e.pdf

Novo Vilaverde, M., & Murga-Menoyo, M. Á. (2009). Local-global: Comunidades sostenibles. Em J. Sanz & N. Viota (Coord.), *Manual de Educación para la Sostenibilidad*. UNESCO Etxea – Centro UNESCO País Vasco, Fundación Iberdrola. Acedido em http://www.unescoetxea.org/ext/manual_EDS/unesco.html

OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Acedido em http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf

Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., & Padinha L. (2007). *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação. Acedido em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf

Porras Contreras, Y. A. (2016). Representaciones sociales de la crisis ambiental en futuros profesores de química. *Ciência & Educação*, *22*(2), 431-449. Acedido em http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n2/1516-7313-ciedu-22-02-0431.pdf

Roberts (2007). Scientific literacy / Science literacy. In S. K. Abel & N. G. Lederman (Ed.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 729-780). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Santos, F. D. (2008). Riscos de insustentabilidade. Quais os caminhos para um desenvolvimento sustentável?. Em R. M. Vieira, M. A. Pedrosa, F. Paixão, I. P. Martins, A. Caamaño, A. Vilches & M. J. Martín-Díaz (Coord.) (2008), *Educação Científica e Desenvolvimento Sustentável / Educación Cientifica y Desarrollo Sostenible* (pp.14-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simons, P. (2016). Hayek´s concept of orders in relation to technicism and neo-liberalism. *Philosophical Papers and Reviews*, *7*(1), 1-12.

Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2006). *Framework for the UN DESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO. Acedido em http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf

Vilches, A., & Gil Pérez, D. (2016). Sostenibilidad: una necesaria revolución científica. *Ciência & Educação*, *22*(1), 1-6. Acedido em http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n1/1516-7313-ciedu-22-01-0001.pdf

Vilches, A., & Gil-Pérez, D. (2010). CTS, CTSA, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: Convergências e Divergências. *II Seminário Ibero-Americano Ciência-Tecnologia-Sociedade no Ensino de Ciências – Mesa redonda*. Brasil: Brasília.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Identidades das gentes brasileiras: Outras vozes e outros olhares

Anita Maria F. Da Silva[1], Danielle Rodrigues de Moraes[2],
Giane Rena Cardoso Queiroz[3], Mariana Lenir M. de Jesus[4]
[1]*Universidade Federal de Viçosa; Colégio de Aplicação CAp-Coluni (Brasil)*
[2]*Universidade Federal de Viçosa; Colégio de Aplicação CAp-Coluni (Brasil)*
[3]*Universidade Federal de Viçosa; Colégio de Aplicação CAp-Coluni (Brasil)*
[4]*Universidade Federal de Viçosa; Colégio de Aplicação CAp-Coluni (Brasil)*
email:anita@ufv.br, danielle.moraes@ufv.br,
giane.rena@hotmail.com, mariana.jesus@ufv.br

Resumo

Enquadramento Conceitual: À luz dos postulados teóricos de Bakhtin/Voloshinov (1929) / (1996), Hall (2006) e Lyotard (1989), sobre dialogismo e polifonia da linguagem, buscou-se trazer a discussão o processo de formação identitária do povo brasileiro sob um viés inovador, raramente identificado nos trabalhos científicos e/ou nos livros didáticos, tema que somente, há pouco tempo, passou a ser abordado, superficialmente, pelos programas de ensino brasileiro. **Metodologia:** Este artigo trata do relato de experiência de ensino interdisciplinar entre as áreas de Língua Portuguesa, Arte, Filosofia e Literatura, realizada junto a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, MG, Brasil. O trabalho foi desenvolvido sob um viés teórico-prático sobre a cultura afro-brasileira com resultados da pesquisa dos estudantes apresentados, primeiramente, em sala de aula, na forma de seminários, onde foram discutidos os diversos aspectos da questão. A segunda etapa do trabalho foi a apresentação dos resultados da pesquisa à toda comunidade do colégio em forma de um sarau, a que se chamou de Sarau Mestiço, uma amostra de conhecimentos construídos e materializados em forma de uma mescla de gêneros, envolvendo produção artística. **Objetivos:** O trabalho teve por objetivo a co-construção de conhecimentos sobre o mosaico de manifestações artísticas que traduzem a formação identitária das gentes mestiças brasileira, a partir da mescla de vozes de autores brasileiros e africanos da modernidade. **Resultados:** A construção desses conhecimentos permitiu a compreensão de prováveis origens do preconceito de muitos brasileiros em relação a própria origem. Além disso, subsidiou a busca das razões e das consequências sociais e históricas do legado da modernidade para a cultura e identidade brasileiras. **Conclusões:** O projeto aproximou

o estudante de uma produção literária, artística e filosófica que está à margem dos livros didáticos e dos currículos escolares, que permanece marginalizada, devido a questões de prestígio acadêmico, representando uma trajetória a ser explorada no sistema educacional.
Palavras-chave: identidade, interação, negro, cultura.

Abstract

Conceptual Framework: In light of the theoretical postulates of Bakhtin / Voloshinov (1929) / (1996); Hall (2006) and Lyotard (1989) on dialogism and polyphony of language, it sought to bring to light the discussion on the process of identity formation of the Brazilian people in an innovative bias, rarely identified in scientific studies and / or textbooks, theme only, recently, it started to be approached superficially by Brazilian education programs. **Methodology:** This article deals with the reporting of interdisciplinary between areas Portuguese Language, Art, Philosophy and Literature teaching experience carried out with the students of the third year of high school Application School of the Federal University of Vicosa, MG, Brasil. The study was conducted under a theoretical and practical bias on the african-brazilian culture with search results the students presented, first, in the classroom, in the form of seminars where the various aspects of the issue were discussed. The second stage of work was the presentation of the search results to the whole school community in the form of a soiree, he called up for Soiree Mestizo, a sample of knowledge built and materialized in the form of a mixture of genres, involving artistic production. **Goals:** The study aimed to co-construction of knowledge about the mosaic of artistic expressions that reflect the identity formation of the Brazilian mestizo people, the from the mixture of voices of Brazilian authors and African modernity. **Results:** The construction of this knowledge allowed the understanding of probable origins of prejudice, many Brazilians in relation to its origin. In addition, he supported the search for the reasons and consequences of social and historical legacy of modernity to the Brazilian culture and identity. **Conclusions:** The project approached the student of a literary, artistic and philosophical production that is on the margins of textbooks and school curricula remain sidelined due to academic prestige issues, representing a path explored in the educational system.
Keywords: identity, interaction, black, culture.

1. Introdução

A partir de um intenso debate acerca dos aportes teóricos na formação dos professores e da importância dos conteúdos de formação sociológicos, filosóficos e históricos fundamentais para a construção das diferentes teorias educacionais, teóricos do campo educacional alertam para a importância da incorporação do multiculturalismo nos currículos, no planejamento político-pedagógico das escolas e no tratamento teórico de questões relacionadas à formação de professores, introduzindo como parte dessa formação o problema das identidades culturais étnicas e a importância de sua valorização na composição das diferentes formações sociais brasileiras.

A educação é compreendida como um espaço para a abordagem das questões étnicas – raciais, e da luta contra o racismo e contra discriminações de todos os tipos. Essas importantes questões começam então a ser apontadas nos diferentes textos que abordam o cotidiano escolar, os conteúdos de ensino e o tratamento das relações na escola e na sociedade.

Segundo Lyotard (1989), a condição pós-moderna revela o modo que busca qualquer unidade na diversidade ou qualquer política de construção coletiva entre os diferentes é, em última análise, anular as diferenças, ou buscar a submissão de uma diferença pelas outras. Essa máxima, acatada por algumas correntes de movimentos sociais, materializada em discursos e práticas estão, especialmente, presentes no movimento negro brasileiro, e visam enfraquecer a questão racial e, portanto, a luta contra o racismo.

Ao perderem os parâmetros de análises teóricas progressistas, tais construções deixaram de admitir que as diferenças se transformam em desigualdades em determinados tipos de sociedade. O problema não está nas diferenças; o problema está no fato de que ser diferente não significa ser necessariamente discriminado e tratado como desigual, já que a transformação das diferenças em desigualdades é produto sócio histórico e tem raiz social determinada. A "nova" visão de sujeito cunha-se no fragmento e no indivíduo como sujeito de uma história fragmentada, desarticulada e individual.

Hall (2006), ao trabalhar com o conceito de identidade na pós-modernidade, revela que o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades, algumas até contraditórias ou não resolvidas. De acordo com o autor, "o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais tornou-se mais provisório, variável e problemático" (*apud* Peixoto, 2006, p. 48). Para ele, a pós-modernidade é reveladora de múltiplas identidades em um único sujeito, deixando de existir uma identificação automática, ela muda de acordo com a forma em que o sujeito é interpelado ou representado.

A linguagem como o lugar dos sentidos puros, constituída e constituinte do sujeito, materializa-se na intencionalidade subjetiva, uma propriedade do sujeito diretamente ligada às suas representações mentais; resultantes das relações estabelecidas com o Outro e com as coisas do seu mundo. Isto é, ao apreender o mundo do Outro, o sujeito o faz referenciando o Eu que se enuncia a um Tu, de acordo com Benveniste (1976), corroborando com Bakhtin (2006, p.85) que afirma ser por meio do discurso, compreendido como "linguagem em ação" que os sujeitos sociais se interagem e estabelecem relações com os diversos discursos com os quais tiveram contatos. Discursos que de alguma maneira lhes tocam os sentidos e, devido a isso, estabelecem o diálogo entre os discursos precedentes e os atuais, num exercício reflexivo, a partir do seu contexto sócio histórico.

À luz dessas teorias pensou-se a relação professor/mediador e estudantes, tomada como base da ação de construção de conhecimentos, objeto de constante investigação de estudiosos e de atores do cenário da escola. Assim, este relato experiência fundamenta-se em diferentes teorias de ensino, em postulados dos estudos das Linguagens, da Filosofia, da Lógica, da Psicologia, da Biologia, resultantes, em sua maioria, da materialização de orientações pedagógicas aplicadas, ou seja, a partir da experimentação efetiva. Difere-se, portanto, da pura observação de práticas de ensino, desenvolvidas em contextos sociais ideias e apresentadas como ações de ensino bem sucedidas, às escolas, por meio do livro didático. Há de se considerar o perfil dos pesquisadores, dos agentes da mediação, e, o principal, o sujeito social e histórico – objetivo de toda ação. A não observância desses enunciadores e de seu contexto sócio – histórico, pode desencadear outro fator desfavorável ao sucesso da empreitada – a apresentação descritiva das orientações pedagógicas, ou seja, opta-se pelo modo objetivo, em detrimento ao subjetivo, considerando-se a categoria sujeito como ser de linguagem. É importante ressaltar que, neste trabalho, entende-se que "conhecer" implica o modo como o objeto toca a sensibilidade do sujeito que o organiza e sobre o qual emite juízo, a partir dos sentidos que se realizam na e pela linguagem. Some-se a isto a preocupação com o conteúdo a ser ministrado e as condições físicas, materiais, psicológicas e sócio históricas que permeiam a relações do sujeito com a temática.

2. Do projeto

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento de uma prática de ensino interdisciplinar das áreas de Língua Portuguesa, Filosofia, Literatura e Arte, desenvolvida pelos professores das respectiva disciplinas e pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação Coluni, da universidade Federal de Viçosa (MG), do Brasil. Para realização desse trabalho procurou-se subsídios teóricos e

práticos úteis à investigação do processo de co construção identitária das gentes brasileiras, a partir das diversas vozes presentes nas raízes culturais brasileiras, com vistas a compreender e conhecer a importância da cultura afro-brasileira ao longo de todo processo de construção da identitária.

O trabalho teve como objetivo envolver estudantes e professores, num projeto de leitura e estudos sobre a identidade artística, filosófica e literária não canônica afro-brasileira. Para tanto, garimpou-se entre as disciplinas informações que, ao serem mediadas, constituíram um novo cenário, descortinado pela compreensão do valor da cultura descendente dos países africanos que compõem o DNA das gentes brasileiras.

O papel da Filosofia se deu na medida que se fez intermediador das discussões entre as disciplinas, e também do entendimento das realidades abordadas no contexto dessa proposta.

Por sua vez, a Arte como forma de conhecimento legítima com a qual se constroem interpretações do mundo, foi um elemento provocador das discussões étnico-raciais e dos anseios de diagnosticar as problemáticas socioculturais geradas a partir dessa temática.

A Literatura Brasileira foi entendida como linguagem que expressa as vozes dos sujeitos sociais, frutos dos discursos analisados, no caso, a produção dos negros brasileiros descendentes dos africanos em diáspora. Para realização da pesquisa proposta, foram feitos recortes cronológicos, que partiram do ano de 1888 até a contemporaneidade. Os recortes foram feitos em quatro períodos: de 1888 a 1950, 1950 a 1980, 1980 a 2000 e 2000 aos dias atuais. Dentre as diretrizes apresentadas aos alunos, no que tange à contribuição da participação da Literatura com o projeto, partiu-se da perspectiva de *representação literária do negro enquanto objeto e sujeito*. Tal linha de pesquisa é apresentada pelo professor e pesquisador Domício Proença Filho (2004, p.1) que afirma: "a presença do negro na literatura brasileira não escapa o tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade."

Ao visar a tentativa de desconstruir a discussão sobre o negro de forma superficial e folclórica, buscou-se evidenciar a importância desta cultura na sociedade brasileira, como eixo de construção artística no contexto escolar.

A discussão e inserção dos estudos de autores e artistas afro-brasileiros exigiu um amplo estudo e a interação efetiva de professores e estudantes, durante 3 meses de desenvolvimento do projeto. A abordagem do tema demandou a compreensão dos estudantes sobre as produções desses autores não lhes terem sido, desde a infância, apresentados como textos e autores brasileiros em seu percurso escolar. Consequentemente, esta pergunta demandou também uma explicação sobre as causa de somente, hoje, estarem sendo apresentados esses autores e suas obras, por exigência da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2004, a obrigatoriedade de inserção de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

Segundo a pedagoga Nilma Lino Gomes (2010, p. 4), justifica-se a necessidade de inserção da temática racial e a da História da África nos currículos, devido à persistência das históricas desigualdades sociais e raciais que, por vezes, são promovidas dentro do próprio ambiente escolar, tanto numa perspectiva política quanto prática.

Portanto, somente agora a escola se dispõe a discutir sobre algo que sempre esteve presente em suas vidas, o preconceito velado, que lhes impediu discutir e compreender a importância das vozes dos negros, trazidos da África ou nascidos aqui, para a formação da identidade do sujeito social brasileiro.

Justifica-se esse trabalho pelos diversos desafios enfrentados, primeiramente, pela ausência de material didático disponível no mercado e pela escolha da metodologia adotada, ao experimentar a combinação da objetividade teórica com a subjetividade do tema, em especial, com vistas à construção do percurso a ser seguido a partir da demanda apresentada pelo próprio objeto. O desafio da inovação da metodologia do projeto e da natureza do próprio objeto exigiu que fossem estabelecidas apenas recortes históricos, porém o percurso das atividades foi construído, à medida em que cada etapa era construída e, concomitantemente, surgiam e eram compreendidos novos desafios.

O primeiro passo foi discutir a importância da interação social e das linguagens como lugar de origem das crenças, e as explicações da história autorizada a respeito do papel dos negros como objetos, nesse processo, confrontadas com a versão da história não linear a respeito do papel dos negros - agora vistos como sujeitos - no processo de formação identitária do povo brasileiro.

Portanto, nesse cenário, estudantes e professores foram motivados a participar efetivamente, como pesquisadores e agentes construtores de conhecimentos acadêmicos e práticos, tendo em foco as relações sociais e suas representações, a partir do estudo das diversas formas e manifestações de linguagens.

3. Metodologia

Inicialmente, após apresentação da proposta de trabalho, o grupo de 160 estudantes, separados em 4 turmas, foi dividido em 32 grupos de trabalho de 5 alunos. Partiu-se de recortes específicos, constituído de 8 temas: artes plásticas, dança, religião, música, literatura (verso e prosa), jornalismo, ciências biológicas e legislação. Além dos temas, cada turma recebeu orientação para desenvolver pesquisas e estudos envolvendo investigação sobre as relações do negro brasileiro em um determinado período da história do Brasil, a partir da 1888, ano da extinção legal da escravidão no país, até os dias atuais. Tal recorte cronológico se justifica dentro dos próprios fins do trabalho sugerido. Sendo a

intenção principal da pesquisa a reunião de material que representasse a voz afro-brasileira através da linguagem literária e artística, tal recorte se inicia no ano da abolição da escravidão no Brasil, que representa um marco significativo dentro da trajetória de descendentes da diáspora africana no Brasil. Os próximos períodos em recorte, mesmo que escolhidos em aleatoriedade com fins de demarcação entre os grupos de alunos responsáveis pela pesquisa, também representam mudanças políticas e sociais na perspectiva histórica. O período das décadas de 1950 a 1980 representam o período ditatorial brasileiro, a década de 1980 a 2000 mostram mudanças na historicidade de um pais com uma democracia recém instalada, e os anos 2000 nos apresentam inovações proporcionadas pelos processos de globalização, "transformações na ordem mundial, acirramento da globalização capitalista e a construção de lutas contra hegemônicas" (Lino, 2010, p. 3). Estes nuances históricos representam olhares diferentes apresentados nas pesquisas feitos pelos alunos, e que são mostrados através da própria expressão literária dos autores pesquisados.

Os resultados encontrados foram apresentados primeiramente em sala de aula, em forma de seminários, onde foram discutidos os diversos aspectos da questão, em especial os momentos em que o negro, ao longo da história, é tratado com objeto e os momentos em que ele atua como sujeito consciente de sua participação na história do país como imigrante africano e cidadão brasileiro ciso de direitos e deveres.

A segunda etapa do trabalho foi apresentação dos resultados da pesquisa a toda comunidade do colégio em forma de um sarau, a que chamou-se de Sarau Mestiço, uma amostra de conhecimentos construídos e materializados em forma de uma mescla de gêneros, envolvendo a produção artística.



Fig. 1: Cartaz do Sarau Mestiço

Fonte: Danielle Moraes

A disciplina de Arte organizou e desenvolveu práticas artísticas a partir da pesquisa teórica proposta no projeto. Diante desse desafio, restou uma investigação profunda, com a participação de convidados que pudessem artisticamente contribuir com a construção do conhecimento sobre o assunto. Logo, foi realizada uma oficina de dança sobre o Jazz, com a professora Aline Serzedelo Vilaça[1], que trabalhou de forma com que os alunos entendessem a origem do jazz e toda sua relação com o negro. Tivemos oficinas de ritmos afro-brasileiros, através das quais os alunos puderam conhecer e valorizar a história de vários ritmos, como samba, maracatu, congada, ijexá, além de aprenderem a tocá-los.

Como ação do estágio dos alunos da graduação do curso de Dança da UFV, na disciplina de Arte[2], foi desenvolvido um trabalho de expressão corporal para a criação e montagem das danças afro-brasileiras.

Já o grupo responsável pelas artes plásticas pesquisou sobre pintores afro-brasileiros ou artistas que retratavam o negro em seus trabalhos, criando telas de pintura ou pinturas em cerâmica, sendo que estes objetos fizeram parte do cenário do dia da apresentação final. Houve também a criação de um jornal com assunto e notícias sobre o tema, distribuídos no dia do Sarau, esquetes teatrais (peça de curta duração) abordaram as questões teóricas como a polêmica em torno do uso termo "raça" e a obrigatoriedade legal da declaração e sua declamação por parte dos cidadãos; a questão da legislação brasileira sobre o assunto; a questão do posicionamento da imprensa sobre a questão do negro em diferentes momentos históricos, e por fim, houve declamação de poesias produzidas em diferentes escolas literárias de vários autores.

Especialmente, neste relato serão abordadas as questões da influência do negro nas artes, e na religião.

3.1 Religiosidade e afro-brasilidade

A questão da religiosidade mereceu especial atenção, dada à característica do sincretismo entre religiões de matriz africana e a religião católica, ainda pouco discutida e compreendida por muitos de nós. Para auxiliar os estudos promoveu-se uma palestra com um representante da religiosidade afro-brasileira, que ao explicar a distinção de origem e ritos entre o Candomblé e a Umbanda, trouxe muito do saber da tradição oral, os quais, somados ao saber da tradição escrita, contribuíram de forma significativa para a compreensão das marcas identitárias do povo brasileiro.

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Relações Étnico-raciais – CEFET/ RJ. Especialista em Promoção da Igualdade Racial na Escola. Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV)/ MG (2007- 2014).

2 Todo ano, a disciplina de Arte do CAp-Coluni recebe estagiários do curso de Licenciatura em Dança da UFV. Nesse momento, o trabalho foi desenvolvido pelas estagiárias Edilene Maldonado e Lara Santos.

As religiões afro-brasileiras, quando pensadas ao longo do processo de recriação cultural, permanência histórica e reconhecimento social, articulam-se e vão além dos determinísticos condicionantes contextuais sincrônicos e diacrônicos.

A religiosidade, sob o primado da oralidade, sem períodos iniciáticos obrigatórios e sem doutrinas, preserva e reconstitui as estruturas do cotidiano africano, e na reconstrução das religiões africanas, as relações são inapreensíveis em categorias formais de estudo que privilegiem identidades imutáveis, por seu caráter disperso.

Apesar da história oficial ter desenvolvido um discurso dramático e ambíguo sobre a dispersão do povo africano, ora os apontando como derrotados, e ora como vencedores, a diáspora negra se revelou como um movimento de resistência no enfrentamento ao processo brutal da escravidão. Do mesmo modo, pode-se considerar que a questão religiosa foi tomada como estratégia dos negros escravizados, para superar tal subordinação.

A expressão "Religiões Afro-brasileiras" tem um sentido amplo, os africanos trazidos para o Brasil como escravos, por mais de três séculos, eram oriundos de muitos povos: cada qual com sua língua, seus costumes, suas tradições, suas religiões. Ao sistema escravocrata, porém, contava quase que apenas a força de trabalho do escravo. Assim, toda a rica bagagem trazida da África foi em grande parte dilacerada e perdida nestas terras. Em termos de religião, poucas foram as tradições que conseguiram sobreviver.

Somente no final do período da escravidão – séc. XIX – quando começou a haver cada vez mais africanos, ou descendentes, livres, houve espaço para a retomada das tradições trazidas da África. Muitos elementos já se perderam. Entre as muitas tradições que foram retomadas, podemos contar a música, a culinária e a religião.

Partindo de elementos religiosos trazidos da África, influenciados por outros elementos religiosos de tradições aqui encontradas – sejam cristãos, indígenas ou como mais tarde aconteceu espíritas – as tradições religiosas africanas foram se agrupando. Em cada região as composições foram diferentes, cada região amalgamou a sua mescla; estas mesclas foram aos poucos assumindo denominações e se institucionalizando. Essa institucionalização não aconteceu de modo centralizado.

Muitas dessas denominações, com o correr do tempo, tornaram-se conhecidas em quase todo o Brasil, principalmente os nomes Macumba, Umbanda e Candomblé. Há diferenças marcantes entre os diversos grupos que se se denominam Candomblé, nos de Umbanda as diferenças são mais marcantes enquanto nos grupos de Candomblé as diferenças não são tão acentuadas.

A cosmologia africana que "sobreviveu" no Brasil e veio contribuir para a formação da cosmologia das religiões afro-brasileiras é quase que exclusivamente a cosmologia yoruba. Encontram-se também nas religiões afro-brasileiras outras compreensões cosmológicas advindas geralmente ou da cristã-católica ou da espírita.

A cosmologia yoruba entende a existência de todo o universo em dois níveis ou duas formas: O Orum e o Aiê. O Aiê é o nível ou a forma do palpável, de tudo que pode ser tocado, sentido limitado, concretamente divisado; é o nível da terra, da natureza, das árvores, das plantas, dos animais, dos seres humanos e de tudo o que estes podem produzir e controlar, não se estranham, pois são correlatos.

O Orum é a forma do sobrenatural, do imaterial, do ilimitado, do impalpável e incontrolável pelo ser humano. É o nível, às vezes, chamado de "céu", denominação, porém problemática, pertencem a esta forma de existência, especialmente dos Orixás e os Eguns. Os Orixás são as forças divinizadas da natureza, os Eguns são os antepassados, os mortos. Como a existência a nível do Orum é ilimitada, este nível não é entendido como paralelo ao do material, mas como um nível que engloba o Aiê.

A harmonia da existência depende da harmonia entre esses dois níveis, um bom equilíbrio entre o Orum e o Aiê tem como consequência a existência tranquila; um distúrbio nesta relação tem como consequência um distúrbio na existência. O Orum tem primazia sobre o Aiê, ele tem a condução, é ele que deve ser obedecido, por isso a harmonia e o equilíbrio é tarefa constante do Aiê.

A compreensão de fé de que o ser humano está separado do sagrado é uma constante nas religiões afro-brasileiras. A esfera das entidades espirituais, sejam elas os guias, os santos, os encantados, os regentes das forças da natureza, os condutores da vida, os espíritos – o nível do sagrado.

Como parte enriquecedora da discussão sobre religiosidade, no dia do Sarau, o Colégio recebeu a visita da Banda de Congo Antônio Coelho, da cidade de Paula Cândido, a convite de um dos alunos desse município. A banda de congo ou congada pode ser designada como "coletivos, também denominados 'ternos de congado', que realizam cortejos em algumas festas organizadas em homenagem à 'Nossa Senhora do Rosário', no qual através do canto, da dança e da manipulação de objetos simbólicos, os cortejadores saúdam santos não apenas católicos, coroam Reis Congos e dialogam com outros grupos" (Silva, 2016, s/n). Esse foi um momento importante dentro do trabalho, pois a comunidade escolar pode entrar em contato com essa prática religiosa.



Fig. 2: Apresentação da Banda de Congo
Fonte: Danielle Moraes

Após a finalização das apresentações e avaliações do trabalho, os alunos tiveram interesse em continuar aprendendo sobre ritmos afro-brasileiros, sendo criado um grupo de percussão, chamado "Aiê", nome inspirado na palavra de origem yorubá, Àiyé e escolhida pelos próprios alunos, após estudo sobre religiosidade afro-brasileira nos seminários teóricos.



Fig. 3: imagem do Grupo Aiê
Fonte: Danielle Moraes

Como um desafio educativo, o grupo se mantém ativo até os dias atuais, na busca de desconstruir os preconceitos, enxergar, respeitar as diferenças e construir ações para estabelecer relações coletivas.

3.2 Das linguagens: a literatura afro-brasileira em pesquisa

Através das manifestações literárias de autores negros brasileiros, os alunos do referido colégio puderam entrar em contato com materiais e fontes de pesquisa que fogem da atual tradição do ensino escolar, centrada na perspectiva do livro didático, e, consequentemente, promovem uma interação com objetos literários ainda pouco divulgados ou mesmo produzidos para tal fim. A importância da prática escolar voltada para pesquisa de temáticas que ainda estão em processo de consolidação no currículo escolar brasileiro vem ao encontro da proposta da Lei 10.639/04 e aproxima a fruição de textos que trazem as vozes até então silenciadas ou apenas representadas dentre da trajetória literária brasileira.

A ótica apresentada orientou as pesquisas dos estudantes, e esta diferenciação de tratamento também vem justificar a escolha do recorte cronológico a partir de 1888. De acordo com Domício (2004), a matéria negra na literatura brasileira só ganha visão específica durante o século XIX, mas desde o início de nossas produções literárias (Barroco ou Arcadismo) sua representação se dá através

de estereótipos e ideologias que marcam uma visão distanciada e carregada de pressupostos da estética branca dominante. A partir do século XIX, como movimentos abolicionistas e de ascensão do pensamento republicano brasileiro que se transfiguram na literatura através da perspectiva romântica, nasce a figura do *negro nobre*, que ascende na sociedade através do processo de branqueamento, a devida adequação a padrões europeus que o afastem da sua formação enquanto sujeito de identidades africanas.

As pesquisas que se realizaram em torno do recorte 1888/1950 mostram um levantamento dos autores que trouxeram a temática da diversidade étnica na literatura através das perspectivas, sujeito/objeto. Através de Aluísio Azevedo, em *O Cortiço*, os alunos mostram a visão estereotipada e animalesca, principalmente através da personagem *mulata brasileira*, que sintetiza a questão da objetificação do corpo da mulher brasileira. Para efeito de comparação de representações, os alunos trouxeram a autora maranhense Maria Firmina dos Reis, primeira romancista canônica brasileira negra, que expõe em seu romance Úrsula um outro tratamento aos escravos, valorizando a estética negra e todas suas peculiaridades. A autora desmistifica a figura do *negro sedutor e viril*, e valoriza a identidade africana através da beleza e força, tanto física quanto de resistência na sociedade escravista.

Os estudantes apresentaram autores canônicos e não canônicos e ressaltam em seus discursos literários a representação destes autores negros, sujeitos numa sociedade racista que ainda se emancipava após o processo de extinção da escravidão legal. João da Cruz e Souza (1861-1898) é levantado como um autor canônico e de expressão relevante neste recorte histórico, haja vista seu engajamento social, político e literário contra a causa escravista.

Dentre o canônicos e reconhecidos dentro dos ambientes universitários ou instituições de ensino diversas, ao lado de Cruz e Souza reconhecemos Machado de Assis (1839 – 1908) e Lima Barreto (1881 – 1922). Ambos romancistas, contistas e cronistas. Como cronistas trazem relatos e perspectivas em relação à recente abolição legal e seu legado trágico aos afrodescendentes brasileiros.

Em relação aos não canônicos, foram levantados nomes que até então eram desconhecidos dos estudantes, que demonstraram surpresa ao se depararem com produções literárias tão ricas. Podemos citar Solano Trindade (1908-1974), Lino Guedes (1897- 1951) e Aloísio Resende (1900 – 1941), autores negligenciados pelo currículo escolar, porém de grande relevância para estudos de uma literatura afro-brasileira engajada e consciente de seu papel dentro da sociedade brasileiras. Todos estes autores trouxeram questões de vivência, identidade, ancestralidade, memória, cultura e religiosidade afro-brasileira, divisão de classes em consequência da escravidão, enfim, um campo de temáticas a serem descobertas e trabalhadas, e principalmente valorizadas dentre os conteúdos que compõem os currículos de Literatura Brasileira.

Dentro do recorte cronológico de 1950/1980, pouco foi encontrado em relação à produção poética literária, porém os cronistas entram em destaque devido às lutas empreendidas neste período, em oposição aos governos ditatoriais do Brasil (1964 – 1985). Neste período, percebe que há a criação de um espaço próprio de vozes afrodescendentes no Brasil, em muito devido a articulação do Movimento Negro. Teorias sobre mestiçagem e democracia racial começam a ser contestadas no mundo acadêmico, cria-se um importante movimento de divulgação da Literatura Afro-Brasileira, o *Quilombhoje* (1978). Os autores destacados neste período são Joel Rufino dos Santos (1941 – 2015), Geni Guimarães (1947 – 1989), Ruth Guimarães (1920 – 2014), Oswaldo de Camargo (1936 – XXXX) e outros tantos que, posteriormente, serão reunidos em trabalho mais completo.

O impulso necessário para a ascensão dos autores literários negros que se posicionam como sujeitos de sua trajetória e vivência, deu-se com a criação dos Cadernos Negros[3] (1978), iniciativa do grupo Quilombhoje, que são uma reunião de poemas e contos de autores negros com o objetivo de dar maior visibilidade a esta produção diferenciada.

Logo, frente às adversidades vividas pela população negra até os dias atuais em consequência do processo de escravidão e abolição legal que não os atendeu plenamente nesta situação de diáspora, justifica-se integralmente a necessidade de uma produção literária específica e altamente consciente, e que também tenha a função de desnudar os horrores deste processo ocorrido no Brasil, fazendo evocar vozes ancestrais que ajudaram na construção das vozes conscientes e escritoras de hoje.

4. Conclusões

Este trabalho teve a intenção de aproximar o estudante de uma produção literária, artística e filosófica que está à margem dos livros didáticos e dos currículos escolares e, por permanecer marginalizada, devido a questões de prestígio acadêmico, representa uma trajetória a ser explorada no sistema educacional.

Ao entrar em contato com materiais e produções como estas, o estudante descobre a questão da divulgação do cânone em detrimento à marginalização de outras produções. Além disto, este

3 Hoje, os Cadernos Negros ultrapassam os 35 volumes e continuam a objetivar uma maior divulgação da literatura afro-brasileira sendo produzida pelos agentes desta vivência. Autores negros da contemporaneidade têm sua produção, em prosa ou poética, divulgadas, entre eles, podemos citar Jamu Minka, pseudônimo de José Carlos de Andrade, Elisa Lucinda, Conceição Evaristo (reconhecida por cunhar o termo "escrevivência", em que vincula a escrita à trajetória da mulher negra brasileira evocando toda sua ancestralidade).

trabalho também representa a busca por uma divulgação maior da identidade que tem o negro como sujeito de sua vivência, fugindo do estereótipo e visão caricata com a qual tivemos contato durante nosso percurso de leitor escolar. Esse foi um dos desafios no desenvolvimento do projeto, diante da complexidade do assunto, além da falta de formação específica sobre o tema para os professores.

A questão da formação docente sobre a temática é um problema de todas as disciplinas do currículo escolar, que mesmo diante da obrigatoriedade da lei 10639/03, ainda não tem subsídios para efetivação da mesma, como por exemplo, a abordagem nos cursos de Licenciatura, ficando a cargo dos docentes, decidirem, como abordar assunto. Uma das premissas para buscar solucionar a questão seria a constituição de um perfil de professor-pesquisador que busque esclarecimentos no auxílio da compreensão do papel do negro na sociedade atual, para a construção da identidade racial, através da educação das relações étnico-raciais.(Sakamoto, 2014).

Como afirmam Vasconcelos e Moura (2016), a educação das relações étnico-raciais se apresenta, atualmente, como uma possibilidade de falar sobre diversidade, através do incentivo à produção da reeducação de atitudes, posturas, e valores dos cidadãos, tornando-os capazes de dialogar, negociar e interagir com diferentes culturas, buscando ressaltar a importância do negro na formação da riqueza cultural, econômica e social. Foi nessa perspectiva que o projeto foi se consolidando, na busca por estabelecer relações coletivas, desconstruir preconceitos e respeitar as diferenças.

Referencias

Peixoto, Madalena Guasco (2009). Multiculturalismo e pós-modernidade: educação, diferença e igualdade social) In Feldmann, Marina Graziela. *Formação de professores e escola na contemporaneidade* (pp.35-51). Editora Senac: São Paulo.

Hall, Stuart (2006). *A identidade social na pós-modernidade*. DP&A: Rio de Janeiro.

Hall, Stuart (2003). *Da Diáspora:* Identidade e Mediações Culturais. Editora UFMG: Belo Horizonte.

Lino Gomes, Nilma. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Disponível na internet: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf. Acedido em 6 set. 2016.

Lyotard, Jean-François (1989). *A condição pós-moderna*. Gradiva:Lisboa.

Proenca Filho, Domício (2004).. A trajetória do negro na literatura brasileira. Disponível na internet: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017 . Acedido em 6 set 2016.

Sakamoto, Mariza Missako. O estudo da cultura africana e afro-brasileira na formação inicial do professor de arte. Disponível na internet: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/35. Acedido em 20 de jun. 2016.

Silva, Daniel Albergaria. Ternos de congado em Minas Gerais: suas variações míticas, rituais e esquema festivo. Disponível na internet: http://novosdebates.abant.org.br/index.php/numero-atual/np/95-novas-pesquisas/novas-pesquisas-blog/103-ternos-de-congado. Acedido em 23 jun. 2016.

Silva, Stefani Edvirges da (2010). Literatura afro-brasileira: uma identidade em questão. Revista Iluminart do IFSP,(pp. 24-36), v. 1, n.1.

Vasconcelos, Francine Freire de; Moura, Dayse Cabral de. As Contribuições do Ensino da Arte para a Educação das Relações Etnicorraciais na Escola. Disponível na internet: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.2/contribuies%20do%20ensino%20da%20arte.pdf. Acedido em 20 jun. 2016.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Motivação em leitura: O efeito do contexto sobre a compreensão de palavras por aprendentes de português como língua estrangeira

Regina Lúcia Péret Dell´Isola[1]
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Resumo

A leitura tem sido indicada como fonte motivadora para os alunos conhecerem novas palavras ou novos significados para as palavras que já conhecem e, assim, ampliarem o seu vocabulário na língua que estudam. Embora a literatura ressalte a importância do contexto sobre a compreensão lexical do leitor, não existe uma teoria amplamente aceitável que comprove esta questão. A evidência de um possível efeito positivo do contexto sobre a elucidação do significado de palavras desconhecidas foi investigada e, nesta comunicação serão apresentados os resultados de pesquisa fundamentada no modelo psicolinguístico da leitura e nos diversos estudos de Laufer sobre aquisição de vocabulário. Realizaram-se análises quantitativa e qualitativa dos dados coletados de 93 aprendentes de português como língua estrangeira (PLE), sendo o teste *Qui Quadrado* a medida estatística usada para se avaliar quantitativamente os resultados. Com base no estudo de dispersão de frequências, verificou-se: a relatividade do efeito positivo do contexto sobre a compreensão pelos alunos; a existência de diferentes graus de dificuldade de cada palavra para o grupo de alunos que participou desta pesquisa e a presença de diferentes graus de eficiência do contexto sobre a compreensão desses itens. Os dados de ênfase qualitativa foram analisados a partir de depoimentos dos alunos em entrevista retrospectiva. Serão apresentados os recursos utilizados que serviram aos alunos de fonte motivadora na busca do significado de palavras do texto que leram.

Palavras chave: motivação, leitura, aprendizado de língua estrangeira.

1 Pesquisadora CAPES – bolsista do Programa Educação Sem Fronteiras – pós-doutorado BEX 2359/14-6. Trabalho apresentado no II CIEAE com o apoio da FAPEMIG.

1. Estudos sobre a influência do contexto na leitura

A compreensão lexical durante a leitura não é um processo simples, nem uniforme e tem se firmado como um desafio para professores e estudiosos que se interessam pelo ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Com o objetivo de avaliar qual o efeito do contexto (do texto) sobre a compreensão lexical no processamento da leitura, realizou-se uma investigação em que foram evidenciados os recursos utilizados por aprendentes de português como língua estrangeira (PLE), que lhe serviram de motivação para a busca de significados de palavras de texto escrito em português.

Constata-se que, na prática pedagógica, muitos professores de língua sugerem a seus alunos adivinhar o significado lexical através de pistas contextuais. Essa prática, reforçada por muitos teóricos, valoriza o contexto como fonte de significação. Segundo Pietraróia (1996: 310), "ao contexto coube toda a capacidade de significar e, nesse poder incomensurável, tudo passou a ser considerado: condições extralinguísticas de todo o tipo, intenções supostas, parâmetros nem sempre presentes na enunciação". Embora a literatura sobre leitura ressalte a importância do contexto sobre a compreensão lexical, não há conclusão definitiva sobre a relação entre a utilização do contexto e a leitura bem-sucedida de itens lexicais desconhecidos. As pesquisas sobre a inferência do significado lexical através do contexto apontam para várias direções.

Há, de um lado, pesquisas que procuram mostrar que o contexto pode ser pouco eficaz na compreensão (Bensoussan & Laufer, 1984; Laufer, 2010; Knight, 1994). Há, de outro lado, pesquisas que valorizam o contexto como recurso eficaz para a compreensão lexical (Liu Na e Nation, 1985; Mondria e Wit-De-Boer, 1991; Nagy, Herman e Anderson, 1986). Laufer e Sim (1985) apontam três elementos que podem contribuir para a interpretação da leitura em LE: a redundância lexical, o conhecimento extralinguístico sobre um tema em discussão e as informações fornecidas pelo próprio texto. Entretanto, os autores detectaram algumas pistas que levaram à má compreensão do texto por aprendentes de inglês como língua estrangeira.

Apesar de se reconhecer neste estudo que, em geral, ao ler um texto, o leitor busca o sentido global e não o sentido de cada palavra isoladamente, defende-se a ideia de que a compreensão de determinadas palavras é imprescindível para a construção de um sentido global do texto. Admite-se que a palavra seja um signo mediador na formação de conceitos e os simboliza. Assim, a atenção dada ao léxico é fator importante para seu aprendizado de uma LE. Sobretudo quando se trata de leitura em língua estrangeira, parece que a interação leitor-texto tem como ponto de partida a percepção textual e a atribuição de sentido a certo número de itens lexicais que o constituem.

Nesta pesquisa, o foco é o interesse pelas unidades menores de um enunciado e a motivação dos leitores – alunos de português como língua estrangeira - para atribuírem significado às palavras

por eles desconhecidas em um texto escrito em língua portuguesa. Privilegia-se o estudo de processos ascendentes que consistem em construir o significado textual a partir dessas unidades elementares, sem, contudo, desconsiderar os processos descendentes. Em vista disso, optou-se pelo modelo interativo defendido por Cornaire (1991) e Smith (1990) que tem sido considerado o mais representativo para descrever o processamento da leitura em língua estrangeira (LE). A leitura é aqui compreendida como um ato em que os leitores atribuem significado ao texto, dele extraem significado e com ele interagem.

Desse modo, partiu-se do pressuposto de que a compreensão deriva do uso simultâneo de vários conhecimentos pelo leitor que o levam a decodificar (usar informações disponíveis do contexto verbal) e a interpretar (recorrer ao contexto não verbal). Investigou-se a hipótese de um possível efeito positivo do contexto sobre a elucidação do significado de itens lexicais desconhecidos (ou irreconhecidos) por aprendizes de PLE com base nas seguintes hipóteses: a) aprendizes de PLE não atribuem significado a determinadas palavras descontextualizadas; b) quando contextualizadas, aumenta-se o índice de compreensão do sentido dessas palavras pelos mesmos aprendizes; c) esses aprendizes são motivados pelo contexto do texto para a compreensão de palavras, ou seja, o contexto pode ser um recurso motivador para a compreensão lexical; d) algumas dessas estratégias motivadoras podem ser explicitadas e podem servir, futuramente, de orientação para outros aprendizes e para futuras pesquisas pelos estudiosos interessados nesse assunto; e) o contexto verbal e o não verbal podem contribuir positivamente para o acesso ao significado lexical.

2. O cenário e os procedimentos da pesquisa

Participaram da pesquisa 93 aprendizes de português matriculados em cursos de língua portuguesa oferecidos pelas seguintes universidades: McGill University, Université de Montréal e Université de Laval à Québec (Canadá), e Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil). O grupo selecionado tem conhecimento básico de português e estão no nível B1 do QCER. As línguas mais faladas pelo grupo de informantes são o francês e o inglês, seja como língua materna ou como primeira língua estrangeira.

Os alunos receberam uma ficha de dados pessoais destinado a serem obtidas informações relevantes para o estabelecimento do perfil do aluno; um teste de conhecimento de 25 palavras; um texto para leitura silenciosa, acompanhado de teste para averiguar a compreensão dessas palavras contextualizadas e uma folha contendo instruções para reprodução do texto lido.

O primeiro teste compreendeu uma lista com 25 palavras escolhidas aleatoriamente de um texto escrito por Carlos Drummond de Andrade (Anexo A).Cabia aos alunos, sem a presença do texto, informarem o significado de cada palavra listada. Essa lista foi recolhida e deu-se início ao segundo

teste que compreendeu uma lista com os mesmos 25 itens lexicais constantes na lista anterior, acompanhada do texto. Trata-se de um teste cujo objetivo é averiguar a compreensão do sentido de itens lexicais contextualizados. Em linhas gerais, para a escolha do texto de Drummond foram levados em conta: a estrutura da narrativa, o seu tamanho (o texto tem 558 palavras distribuídas 49 linhas); o total de 67 períodos, sendo que a grande maioria das frases são períodos simples. Foram registradas as entrevistas realizadas posteriormente à aplicação do teste.

O teste χ^2 (Qui quadrado) foi a medida estatística usada para se avaliar os resultados. Através desse teste, realizou-se o estudo de dispersão de frequências das respostas dadas pelos informantes. Trata-se de uma medida de análise quantitativa de grande confiabilidade e passível de repetitividade. O quadro 1, a seguir, trata das referências para cada uma das possibilidades de resposta para cada um dos itens desta pesquisa.

Quadro 1: Quadro de referência para cálculo χ^2

O que se mede: CONTEXTO	Possibilidades depois da leitura: Acertar (+)	Possibilidades depois da leitura: Errar (-)	
Possibilidades antes da leitura: Acertar (+)	Fo (+,+) / Fe (+,+)	Fo (+, -) / Fe (+, -)	= AA (Soma dos **A**certos **A**ntes) + = EA (Soma dos **E**rros **A**ntes da leitura)
Possibilidades antes da leitura: Errar (-)	Fo (-,+) / Fe (-,+)	Fo (- , -) / Fe (-, -)	
	AD (Soma dos **A**certos **D**epois da leitura)	ED (Soma dos **E**rros **D**epois da leitura)	Total de Informantes

Neste trabalho, foram observadas as distribuições empíricas de cada uma das quatro possibilidades de resposta: (+, +), (+, -), (-, +) e (- , -) para cada um dos 25 itens lexicais.

3. Resultados

O total de 2325 respostas obtidas (93 aprendizes multiplicados pelos 25 itens lexicais) foi assim distribuído: 510 acertaram o significado antes e depois da leitura: (+, +); 31 acertaram o significado antes e erraram depois da leitura: (+, -); 698 erraram o significado antes e acertaram depois da leitura: (-, +); 1086 erraram o significado antes e depois da leitura: (-,-).

Calcularam-se os percentuais da diferença entre a quantidade de acerto do significado das palavras e as análises comparativas apontam para a confirmação da hipótese de que o contexto pode exercer efeito positivo sobre a compreensão de itens lexicais durante a leitura em PLE. Entretanto, como se pode observar na tabela 1, itens com o mesmo percentual de acerto apresentaram diferenças significativas no grau de dificuldade.

Tabela 1: Itens lexicais com mesmo percentual de acerto

Itens Lexicais	Percentual de aumento de acertos do significado da palavra no contexto	Total de acertos	
		Tarefa 1: Antes da leitura	Tarefa 3: Após a leitura
Moleques	6%	15	21
Motorista		75	81
Marcha a ré	15%	27	41
Cessou		55	69
Atravancada	21%	3	23
Carrinho		29	49
Rebuliço	25%	4	28
Salvar o pêlo		41	65

Constatou-se que uma maior quantidade de significados adequados ao contexto ocorreu após a leitura. Entretanto, pelo número de acerto verificado antes e depois da leitura, verifica-se que algumas palavras eram mais fáceis do que outras. A palavra “moleques” e a “motorista” tiveram o mesmo percentual de aumento do acerto, sendo a segunda mais conhecida pelos alunos do que a primeira. A avaliação estatística aponta para o fato de “moleques” ser uma palavra difícil e continuar sendo difícil para os leitores, enquanto a “motorista” ser uma palavra fácil tanto antes quanto depois da leitura. O percentual de aumento de acerto foi o mesmo entre elas, mas não se pode desprezar o nível de dificuldade do termo no contexto. Palavras como “rebuliço” e “atravancada” deixaram de ser difíceis (tendo 4 e 3 dos 93 informantes acertado seu significado antes da leitura) e passaram a ser “menos

difíceis", após a leitura do texto. O desempenho dos 93 aprendizes demonstra que a recorrência ao contexto parece não lhes dar garantia de compreensão bem-sucedida, independentemente de o curso que frequentavam ser de imersão ou de não imersão.

Os resultados dessa investigação conduzem às seguintes constatações. A primeira é a de que o contexto não foi elemento motivador para a compreensão do significado de itens lexicais:

- quando os aprendizes demonstraram não conhecer o significado de um item lexical na pré e na pós leitura. Do total de 2325 significados fornecidos pelos aprendizes, houve 1086 casos de aprendizes que "erraram" o significado da palavra antes e depois do contato com o texto. Isso significa que o contexto não favoreceu a compreensão desses aprendizes.
- quando, apesar de ter havido aumento da quantidade de respostas adequadas na pós-leitura do texto, permaneceu o grau zero de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical. Apenas para um número pequeno de leitores, o contexto teria contribuído para a construção do significado do item lexical desconhecido (ou irreconhecido), o que, nesse caso, parece comprovar sua ineficiência para a maioria dos informantes. O efeito do contexto sobre 8 dos 25 itens lexicais desta pesquisa foi praticamente nulo porque o grau de dificuldade da palavra, após a leitura, permaneceu o mesmo.

A segunda constatação é a de que o *contexto motivou negativamente a compreensão do significado de itens lexicais* quando o aprendiz, antes da leitura, forneceu um significado adequado para um item lexical e, após a leitura, apresentou um significado inadequado à palavra. Entre as 2325 respostas dadas, houve apenas 31 ocorrências dessa natureza. Essa ocorrência, apesar de rara, abre um novo tema para pesquisa. Alguns autores como Beck, Mckeown & Mccaslin (1983, apud Ruddell, 1994) advertem que é possível haver o contexto enganador ("misdirective") que induz o leitor a construir os significados lexicais incorretamente e o contexto não-diretivo que não oferece informação. Além da possibilidade de interferência negativa do contexto, é possível que os aprendizes que apresentaram esse resultado tenham sido levados a assim fazê-lo por razões de outra natureza.

A terceira constatação é a de que não se pode determinar efeito do contexto sobre a compreensão lexical quando os aprendizes demonstraram conhecer o significado de itens lexicais na pré e na pós-leitura. Houve, no total, 510 casos de aprendizes que "acertaram" o significado da palavra antes e depois do contato com o texto. Há, no mínimo, duas possibilidades de interpretação: ou o leitor acertou porque já conhecia o item lexical e repetiu esse significado na tarefa da pós-leitura (nesse caso, o contexto não exerceu nenhuma influência sobre o significado lexical); ou esse leitor que já conhecia o significado lexical do item contextualizado acertou novamente, ao realizar a tarefa 3, porque reescreveu esse significado ciente de sua adequação ao contexto (nesse caso, o contexto

exerceu influência positiva sobre a compreensão lexical). Como não é possível determinar qual das duas possibilidades foi adotada nos 510 casos registrados, optou-se por não se estabelecer se houve ou não efeito do contexto na elucidação desses significados fornecidos.

A última constatação é a de que o *contexto motivou positivamente para a compreensão do significado de itens lexicais*. Houve 453 respostas em que o grau de eficiência do contexto foi considerado positivo e houve 139 respostas em que o grau de eficiência foi considerado muito positivo. Constatou-se eficiência do contexto sobre a compreensão lexical pela ocorrência de:

- diminuição do grau de dificuldade do item lexical em até 25%, após a leitura do texto base. Verificou-se que, na pós-leitura, houve aumento de 453 respostas adequadas para 14 itens lexicais: dez palavras passaram de muito difíceis para difíceis, três, de difíceis para fáceis e uma de fácil para muito fácil.
- diminuição do grau de dificuldade do item lexical em até 50%, após a leitura do texto. Verificou-se que, na pós-leitura, houve aumento de 139 respostas adequadas para três itens lexicais: dois passaram de muito difíceis para fáceis e um item passou de difícil para muito fácil.

4. Os elementos motivadores ativados para a compreensão lexical

Verificou-se que, de modo geral, muitos foram os fatores de motivação ativados pelos alunos durante o processo de compreensão do significado de palavras do texto base desta investigação. Entre esses elementos destacam-se os motivadores de natureza verbal e os recursos motivadores de natureza extralinguística.

Os **elementos motivadores de natureza verbal mais ativados** pelos aprendizes de PLE a fim de superar os problemas de compreensão de vocábulos, durante a leitura do texto base originaram-se:

A. do próprio item lexical:

- sua forma: o leitor tenta adivinhar o significado através da forma do item (apesar de se ter verificado, também, a possibilidade de que, às vezes, palavras semelhantes na forma podem ser confundidas, mesmo quando contextualizadas, conforme já apontou Laufer, 1990: 152). Nos casos em que houve compreensão lexical após a leitura do texto, observou-se que, mesmo quando a forma gráfica e características fonológicas de alguns itens lexicais da língua portuguesa ofereceram ao aprendiz um meio de associação com formas do português que

já conhecia, o contexto auxiliou no ajuste de um significado adequado a muitos itens. Assim, por exemplo, alguns informantes que haviam associado "trocador" a "trovador", "impelia" a "impedia", "assuntar" a "assustar"; "virado" a "veado"; "massa" e "maçã" e "sirena" a "serena" conseguiram atribuir significado preciso a essas palavras contextualizadas.

- sua semelhança ortográfica com palavras: 1) da língua portuguesa, 2) de outras línguas estrangeiras e/ou 3) da língua materna;
- sua estrutura morfológica e/ou seu possível comportamento sintático.

B) da estrutura da sentença em que o item se insere: esse conhecimento restringe-se ao período, leva em consideração as palavras que compõem a sentença: seu comportamento sintático; seu significado/sua referência; sua colocação; suas relações intra-sentenciais;

C) do discurso textual como um todo: leva em conta todo o texto, estabelece relações discursivas mais amplas.

Além desses, destacaram-se

D) a geração de **inferência** (operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas). Alguns aprendizes compreenderam o significado de "feira" a partir do conhecimento do significado de "barracas", "legumes", "tomates", "chuchu" e vice-versa; outros inferiram o significado de "brados" em função do verbo "protestar" ou através da frase exclamativa "Isso é um assalto!" ou em função de ambos simultaneamente, verbo "protestar", seguido de uma frase exclamativa ou da palavra "assalto".

E) a **tradução** muito utilizada por alunos que tentaram traduzir algumas palavras sem sucesso, procuraram ajuda no texto para identificar o sentido das palavras selecionadas. Na maioria dos casos, essa estratégia motivou acertos quando um dos significados da palavra já era conhecido anteriormente (nesse caso, houve efeito do contexto sobre a decodificação), mas essa estratégia também levou a erros, como, por exemplo: aprendizes traduziram "brados" por "bras" (braços) ou "brassées" (braçadas) e informaram que o fizeram devido à semelhança gráfica entre as palavras e houve reforço, no contexto, pelo fato de estar ocorrendo um assalto e de ser comum, recorrer-se à imagem de "mãos ao alto"; a palavra "feira", por formar palavra composta que indica os dias da semana, foi traduzida como "dia", e como inicia o texto , os aprendizes lhe atribuíram esse significado, ao identificar o termo "Numa feira" como adjunto adverbial de tempo e não de lugar.

F) a **tradução dirigida pela inferência**. Por exemplo, a palavra "brados" vem seguida de "alto" o que reforçou a atribuição do significado "braços" para "brados"; a palavra "assalto" reforça a ideia de "braços" para "brados" ("braços levantados"). A transferência de conhecimento: parece ter ocorrido quando os aprendizes tentam identificar o significado de "chuchu" (legume inexistente em suas

culturas, não há tradução para a palavra). Ao perceberem que se trata de uma "coisa para comprar na feira" (pois tem preço e o preço parece estar sendo questionado), alguns informantes transferiram seu conhecimento aproximando-se ao máximo do significado de "chuchu": couve-flor, alface, couve, fruta, peixe, algo de comer, dentre outros.

G) a **comparação** com a língua materna ou outra língua: recurso motivador muito utilizado. Por exemplo, a palavra chuchu foi traduzida por "train" ou "le préféré" (há semelhança fonética com o francês), "cessar" por "cesser"; "banco" por "bank").

Os **elementos motivadores extraverbais** mais utilizados pelos aprendizes de PLE a fim de superar os problemas de compreensão de vocábulos, durante a leitura do texto base foram do conhecimento de mundo; do conhecimento prévio; da imposição de uma opinião/ideia pré-estabelecida. De acordo com os resultados desta pesquisa, os fatores do contexto não-verbal que atuaram para a compreensão lexical foram tanto o conhecimento de mundo, a experiência prévia quanto o conhecimento de situação porque forneceram informações para a ativação de esquemas e levaram a inferências bem-sucedidas. Há indícios de que outros fatores que compõem o contexto não-verbal podem influir na compreensão lexical durante a leitura em LE e devem ser objeto de estudo, como, por exemplo: as faculdades cognitivo-perceptuais dos aprendizes em relação à língua que aprendem e a motivação desses aprendizes. Essas faculdades parecem ser, em parte, biológicas, mas também podem ser amplamente influenciadas pela idade do aprendiz, por seu aprendizado anterior, ou seja, o seu nível de instrução e, em particular, pelo aprendizado de sua língua (e cultura) materna.

Além disso, as motivações dos aprendizes para aprender a LE: fatores como as necessidades de comunicação do aprendiz, suas atitudes em relação à língua estrangeira e à sociedade que a fala, dentre outros, motivam (ou não) o leitor. Supõe-se que o aprendiz despenderá o esforço cognitivo necessário para aprender de acordo com o seu grau de motivação.

5. Considerações finais

Verificou-se, nesta pesquisa, que devem ser relativizados os pressupostos anteriormente estabelecidos, ao se constatar que:

> 1) os aprendizes de PLE podem não atribuir significado adequado a determinadas palavras descontextualizadas ou porque não as conhecem ou porque não as reconhecem fora de contexto;

2) em geral, aumenta-se o índice de compreensão do sentido dessas palavras pelos mesmos aprendizes, quando elas aparecem contextualizadas. Entretanto, isso não significa que o contexto seja de igual maneira eficiente para todos os leitores compreenderem essas palavras;

3) esses aprendizes utilizam estratégias metacognitivas e cognitivas fundamentadas no contexto para a compreensão de itens lexicais em um texto, ou seja, o contexto pode ser um recurso para a compreensão lexical, mas parece não ser garantia de uma compreensão bem-sucedida;

4) algumas dessas motivações podem ser explicitadas e, em princípio, nem sempre servem de orientação para outros aprendizes; o que aponta para a necessidade de se realizarem novas pesquisas sobre o assunto, e

5) podem contribuir para o acesso ao significado: o contexto verbal (o próprio item lexical, a estrutura da sentença em que o item está inserido, o discurso textual como um todo) e o contexto não verbal (o conhecimento prévio, a memória, a afetividade, ou seja, os ambientes situacional, descritivo, subjetivo e global).

O ensino de vocabulário precisa ser objeto de novas investigações pela importância que exerce tanto na leitura quanto no desenvolvimento de outras habilidades.

Algumas considerações pedagógicas devem ser propostas. Uma primeira consideração pedagógica diz respeito à cautela que o professor deve ter ao sugerir o contexto como recurso para a inferência do significado de itens lexicais desconhecidos pelo aprendiz. Se, de um lado, os professores não devem ser coniventes com modelos de ensino do vocabulário descontextualizado, de outro, isso parece não significar que o contexto seja sempre um recurso eficiente para a compreensão lexical. O índice de sucesso de compreensão lexical através do contexto varia: nesta pesquisa o contexto contribuiu para a compreensão de apenas 17 itens lexicais (o que representa 68% do total de 25 palavras do teste).

Uma segunda consideração pedagógica diz respeito a atividades que devem favorecer a compreensão de itens lexicais e, possivelmente, à aquisição de vocabulário. O trabalho com o léxico não deve se reduzir à apresentação de sinônimos e/ou antônimos para aquelas palavras desconhecidas – ou que o professor julga serem desconhecidas pelo aprendiz de PLE. Pode haver momentos em que essa atividade possa até ser útil, mas é preciso considerarem-se as outras ricas oportunidades de o aprendiz buscar o significado para um item lexical desconhecido.

Uma terceira consideração pedagógica refere-se ao ensino de estratégias. Nesta pesquisa, verificaram-se casos em que a mesma estratégia utilizada levou tanto à boa quanto à má compreensão lexical, o que significa que o trabalho dos teóricos é valido para a apresentação e classificação dessas operações, mas que elas não garantem que serão úteis para a inferência do significado da palavra

contextualizada. Coloca-se aqui em dúvida a eficiência do ensino de estratégias para o aprendiz de nível intermediário.

Há indícios de que não há como fazer previsões sobre o reconhecimento de determinados itens lexicais. Além disso, parece que não é possível estabelecer com precisão que outras palavras do texto podem contribuir para a inferência de uma palavra desconhecida. É comum, nos manuais didáticos de LE ou nos cursos de treinamento de professores de LE, a proposta para que seja feita uma análise "pré-pedagógica" cuidadosa do vocabulário do texto para que o professor possa determinar quais as palavras provavelmente desconhecidas pelo aluno são "inferíveis" a partir do contexto.

Do que se vem afirmando, é possível depreender um princípio orientador: o fato de o significado de um item lexical ser determinado pelo contexto de que esse item faz parte integrante **não garante** que o contexto exerça influência positiva na elucidação de um significado de um item lexical não conhecido porque o aprendiz de uma LE pode não ser capaz de identificar as relações do contexto verbal ou as possíveis relações do texto e o contexto não-verbal. Por vezes, um item lexical não tem sentido porque o leitor não reconhece as pistas contextuais, outras vezes, ele gera esquemas inadequados. A presença de um item lexical desconhecido pode ser obstáculo, mas a ativação de esquemas inadequados ou a não ativação de esquemas compromete a compreensão desse item lexical.

Os resultados obtidos neste trabalho podem favorecer *à* ampliação ou enriquecimento da teoria existente sobre leitura em LE na medida em que novos elementos foram apontados como, por exemplo, o grau de dificuldade de um item lexical e o grau de eficiência do contexto para a compreensão lexical. Além disso, esta pesquisa pode fornecer subsídios teóricos para a investigação do efeito do contexto na produção de leitura em língua materna, uma vez que, no Brasil, há carência de pesquisa sobre as estratégias que o aluno utiliza ao ler um texto em sua própria língua. Há possibilidade de abrirem-se as portas da investigação que enfoca a leitura na perspectiva do leitor.

Referências bibliográficas

Bensoussan, Marsha, Laufer, Batia. (1984) Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, v. 7, n. 1, p. 15-32.

Cornaire, C. (1991) *Le point sur la lecture en didactique des langues.* Québec: CEC.

Dell'isola, Regina L. P. (2001) *Leitura*: inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Formato Editorial.

Knight, S. (1994) Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, n. 78, III, p. 283-299.

Laufer, B. (1993)Appropriation du vocabulaire: mots, faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Acquisition et Interaction en Langue* Étrangère, n. 3, p. 97-113.

Laufer, B. (1986). Possible changes in attitudes towards vocabulary acquisition research. *IRAL*, v. 24, n. 1, 1986.

Laufer, B. (1989). A factor of difficulty in vocabulary learning: descriptive transparency. In: Carter, Ron, Nation, Paul. *Vocabulary acquisition*. Montréal: Université de Montréal, p. 10-20.

Laufer, B. (1989) A factor of difficulty in vocabulary leraning: deceptive transparency. Aila Review, Montréal: Université de Montréal, n. 6, p. 10-20.

Laufer, B. (1991)Some properties of foreign language learner's lexicon as evidenced by lexical confusions. *IRAL*, v. XXIX/4, p. 317-329.

Laufer, Batia, Paribakht, T. Sima. (1998)The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context. *Language Learning*, v. 43, n. 3, p. 365-391, Sept. 1998.

LIU, NA, NATION, I. (1985) *Factors affecting guessing vocabulary in context*. *RELC Journal*, v. 16, n. 1, p. 33-42..

Nagy, William E., Herman, Patrícia A., Anderson, Richard C. (1985)Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, p. 233-253, Winter 1985.

Pietratóia, C. (1997). *Percursos de leitura* – léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira. São Paulo: Annablume.

Ruddell, (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: a comprehension-process view of complex literacy relationship. In: Ruddell et al. (eds) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.

Smith, F. (1990). *Compreendendo a leitura.* Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas.

Smith, F (1975). C*omprehension and learning.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

A terra revela a sua história para estudantes do ensino fundamental em uma escola municipal da Bahia (Brasil)

Rafaela Santos Chaves[1], Josefa Rosimere Lira da Silva[2],
Simone Souza de Moraes[3], Rejâne Maria Lira da Silva[4]
[1]*Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências-Universidade Federal da Bahia (Brasil)*
[2]*Secretaria Municipal de Educação (Brasil)*
[3]*Instituto de Geociências-Universidade Federal da Bahia (Brasil)*
[4]*Instituto de Biologia-Universidade Federal da Bahia (Brasil)*
rafaschaves@gmail.com, rosimere.lira@gmail.com, smoraes@ufba.br, rejane@ufba.br

Resumo

Um cidadão alfabetizado cientificamente é aquele capaz de tomar decisões em que pesem os conhecimentos científicos que possui. Segundo Bowring (2014), ampliar a alfabetização sobre Ciências da Terra deve ser um objetivo crucial para a "administração do planeta" porque em determinados momentos de nossas vidas tomaremos decisões que seriam melhor apreciadas com conhecimentos básicos sobre as interações do sistema terrestre. Meios não formais de ensino e mídia já exercem papel importante na difusão de conteúdos de Geociências, mas as escolas brasileiras caminham a passos lentos, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconheçam a importância dos conteúdos da área para a compreensão de temas de outras ciências e para a cidadania. Este trabalho apresenta resultados que refletem a motivação e o envolvimento de alunos do Ensino Fundamental com conteúdos de Geociências através de uma intervenção inovadora, a oficina "A Terra Revela sua História", realizada na Escola Municipal Irmã Elisa Maria em Salvador-Bahia-Brasil entre julho e setembro de 2014. Vinte e nove alunos participaram voluntariamente da oficina teórico-prática, realizando atividades como: identificação de réplicas de fósseis, montagem de linha do tempo, narrativa sobre a história evolutiva da Terra e produção de jogos didáticos sobre os temas abordados. Para a maioria foi o primeiro contato na escola com conteúdos geocientíficos. As atividades que valorizaram o conhecimento prévio dos alunos e que os colocaram como protagonistas na conquista do conhecimento foram mais proveitosas e motivadoras, pois os alunos sentiram-se confiantes e apreciados. Nos momentos de apresentação de conteúdos, os estudantes também expuseram informações (por vezes equivocadas) adquiridas principalmente em revistas e documentários, mostrando que mesmo os mais jovens já trazem consigo informações sobre Geociências geralmente obtidas fora do contexto escolar. Esperamos

que a discussão neste trabalho destaque a importância do ensino sobre a história da Terra e da inclusão de temas de Geociências nas práticas de ensino para a formação do cidadão alfabetizado cientificamente e como base para o ensino de evolução. Ainda, destacamos a necessidade de que pesquisadores e educadores de Geociências publiquem mais artigos relatando suas experiências e propostas de recursos didáticos a fim de motivar e auxiliar demais colegas.
Palavras-chave: Alfabetização científica, Ensino de Geociências, História da Terra, Práticas inovadoras.

Abstract

A scientifically literate citizen is that capable of taking decisions notwithstanding scientific knowledge possessed. According to Bowring (2014), emphasizing literacy towards Earth Sciences must be a crucial goal for the "planet management" once that in any moment of our lives we might take decisions which would be better harnessed with basic knowledge about terrestrial system interplays. Non-formal means of teaching and media already play an important role in the diffusion of Geosciences contents, nevertheless Brazilian schools are still moving at a very slow pace, even if National Curricular Parameters (PCN) recognize the significance of contents related to that field for the comprehension of citizenship and other sciences themes. This paper presents results which reflect the motivation and involvement of elementary school students with Geosciences contents through an innovating interplay "The Earth Reveals Its History" workshop taking place on Saturdays in a municipal school of Salvador-Bahia-Brasil between July and September 2014. 29 students participated voluntarily in the theoretical-practical workshop, undertaking activities like: identification of fossile replicas; timeline construction; narrative about the evolutionary history of Earth; and production of didactic games related to the covered topics. For most of them, it was the first contact with geoscientific contents at school. Activities which value the students' previous knowledge and placed them as protagonists through their search of further knowledge were more productive and motivating, since they felt confident and esteemed. During the moments of content presentation, students also exposed informations (often mistaken) usually extracted from magazines and documentaries, assuming that even younger ones already bring in contents related to Geosciences generally acquired outside the school environment. We expect that the discussion on this paper highlights the importance of teaching the history of Earth and the inclusion of Geosciences related themes on teaching practices for the formation of a scientifically literate citizen and as a base for the teaching of evolution. Furthermore, we emphasize the necessity of more papers published by Geosciences researchers and educators reporting their experiences and proposals of didactic resources in order to motivate and support other colleagues.
Keywords: Scientific literacy, Geosciences teaching, Earth history, Innovating practices.

1. Introdução

A alfabetização científica é uma estratégia fundamental para que as pessoas tenham segurança ao atender as demandas da sociedade moderna; isso porque um cidadão alfabetizado cientificamente deve ser mais capaz de responder às exigências impostas pelos padrões sociais, econômicos e culturais nos quais está inserido. Segundo Bowring (2014), em algum momento de nossas vidas nos é exigido que tomemos decisões importantes que seriam melhor apreciadas com conhecimentos básicos sobre as interações do sistema terrestre, portanto, ampliar a alfabetização sobre Ciências da Terra deve ser um objetivo importante e crucial para a "administração do planeta" (Bowring, 2014).

Diversos temas de Ciências da Terra exercem enorme fascínio, especialmente em jovens, e são muito explorados em filmes, desenhos e documentários. Segundo Carneiro, Toledo e Almeida (2004), os meios não formais de ensino - como museus, parques naturais, imprensa e a indústria cultural em geral, exercem um papel significante na difusão de conteúdos de Geociências, embora possam cometer equívocos e não sejam suficientes para tornar a um indivíduo com nível médio de escolaridade bem-informado e capaz de tomar decisões sólidas baseadas no conhecimento científico.

No Brasil, o documento oficial de referência que orienta os professores na construção de novas abordagens e metodologias, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reconhece a importância dos conteúdos de Geociências, embora não exista uma disciplina como "Geociências" ou "Ciências da Terra" no currículo escolar brasileiro. Ainda, diante de inúmeras notícias disponíveis nos diversos meios de comunicação sobre alterações climáticas globais, desastres naturais, tragédias ambientais provocadas por atividades humanas, entre outras tantas com implicações geocientíficas, torna-se evidente a importância do ensino de conteúdos da área, devendo incluir uma perspectiva histórica da evolução do planeta, de acordo com Toledo (2015).

Nesse sentido, a história da Terra (e da vida) é fundamental para se entender a natureza e sua história, de modo que os conteúdos de Geociências podem acentuar o sentimento de que o indivíduo pertence ao lugar onde vive (Carneiro, Toledo, & Almeida, 2004). Entendemos, portanto, que conhecer a história do planeta é parte do processo de valorização do espaço em que vivemos (a Terra) e de sua história, bem como oportuniza a reflexão sobre o futuro do planeta e o nosso papel na construção desse amanhã.

Diante do exposto, no âmbito do Programa Social de Educação, Vocação e Divulgação Científica da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e com o apoio do Projeto Rede Colaborativa Universidade-Escola de Educação, Vocação e Divulgação Científica na Bahia (CNPq 405848/2013-7), foi delineada e desenvolvida uma intervenção educacional que apresenta a história evolutiva do planeta para estudantes do ensino básico, a oficina A Terra Revela sua História, na Escola Municipal Irmã Elisa

Maria (EMIEM), uma escola de Ensino Fundamental localizada na periferia da cidade de Salvador - Bahia.

A despeito do reconhecimento de sua importância nos PCN, os conteúdos de Geociências, como temas de Geologia e Paleontologia, são ignorados ou superficialmente abordados na prática educativa no Ensino Fundamental por diversos motivos (professores despreparados para abordar tais assuntos, carência de recursos didáticos, entre outros). Assim, a oficina "A Terra Revela sua História" teve como objetivos didáticos: proporcionar conhecimentos introdutórios de Geologia; proporcionar conhecimentos básicos de Paleontologia; apresentar uma linha do tempo da história evolutiva da Terra ao longo dos seus 4,6 bilhões de anos, enfatizando que a história do homem (sobre a qual as pessoas estão mais familiarizadas) é apenas uma pequena parte da história do planeta e, principalmente, apresentar a historia da Terra através de narrativa histórica, enfatizando os períodos e eventos de grande importância para a constituição do planeta tal como vemos hoje.

Este trabalho pretende apresentar esta intervenção inovadora realizada numa escola municipal de Salvador-Bahia-Brasil com estudantes do Ensino Fundamental, seus aspectos didáticos e metodológicos, bem como os resultados apresentados pelos estudantes que participaram das atividades, que refletem a motivação e o envolvimento dos alunos com os temas desenvolvidos.

1.1 Por que ensinar a história da Terra?

Muitos professores e demais atores da escola, ao lerem este trabalho, podem se perguntar qual a relevância de ensinar a história evolutiva do planeta Terra para estudantes da educação básica, especialmente para alunos de Ensino Fundamental que estão dando os primeiros passos alfabetizados e provavelmente não estão familiarizados com termos e conceitos de Geociências, que são por vezes complexos.

Dada a importância dos conteúdos de Geociências para a formação de um cidadão capaz de interpretar corretamente notícias de caráter geocientífico, de perceber e refletir sobre mudanças ambientais e de tomar decisões baseadas em sua bagagem científica, acreditamos que quanto mais cedo essa consciência começar a ser trabalhada, melhor. Idade e nível de escolaridade não podem justificar a retirada de conteúdos relacionados a Geociências do currículo, mesmo aqueles considerados difíceis, como tempo geológico – tema que inevitavelmente é trabalhado ao se abordar a história evolutiva do planeta. Mesmo porque, de acordo com Bowring (2014), até mesmo estudantes universitários que tiveram boa educação muitas vezes não têm noção de tempo geológico, não porque acreditam em uma Terra jovem, mas porque nunca foram expostos ao conceito ou nunca haviam pensado a respeito. Assim, os educadores de cada nível de escolaridade podem ajustar aspectos

pedagógicos de forma a trabalhar os conteúdos adequadamente às idades dos seus alunos.

Carneiro e colaboradores (2004) apresentaram dez motivos para a inclusão de temas de Geologia na educação básica. Entre os motivos, eles incluem o fato do currículo de Ciências do Ensino Fundamental atualmente ser fragmentado, superficial e inflexível. Assim, as noções de Geociências ficam dispersas no currículo, não havendo ordenação capaz de explicar uma visão dinâmica e sistêmica do planeta Terra que inclua sua origem, constituição, evolução, fenômenos interiores e superficiais, interações entre as esferas (hidrosfera, litosfera, atmosfera, etc) e as relações entre o meio físico e os seres vivos (Carneiro *et al*., 2004). O ensino sobre a história evolutiva do planeta, onde estão incluídos tanto os aspectos biológicos quanto os geológicos, portanto, é uma maneira de driblar parte dessa fragmentação a curto prazo, abordando conteúdos de grande importância que, de outra forma, poderiam ser ignorados na prática escolar.

Ainda, a história da Terra e da vida é o plano de fundo ideal para trabalhar conceitos que são fundamentais para o ensino de ciências, como tempo geológico e evolução, sem os quais a compreensão de muitos assuntos em Ciências, notadamente Biologia, fica comprometida. O desconhecimento sobre a história e idade da Terra pode render prejuízos aos quais os professores só se darão conta mais tarde. Por exemplo, a incapacidade dos estudantes em aceitar que a Terra é antiga é uma barreira para a aceitação da evolução (Cotner, Brooks, & Moore, 2010). Para Pedrinaci e Berjillos (1994), é conveniente realizar uma abordagem conjunta da história da Terra e da vida, pois este enfoque traz luz ao passado, mostrando como os seres vivos atuais se constituíram e outros tantos desapareceram ao longo da história da Terra, ajudando também a construir um conceito para tempo geológico. Ainda, Van Dijk e Kattmann (2009) argumentam que a narrativa sobre a história evolutiva forma o contexto para o desenvolvimento da compreensão sobre os processos evolutivos e que é preciso incluir essas narrativas históricas não só para ilustrar como os organismos, no passado, se adaptaram ao seu ambiente, mas também como as etapas anteriores influenciaram o resultado da evolução, ou seja, os organismos vivos hoje.

Também é preciso aproveitar que os jovens estudantes, muitas vezes, tem grande fascínio pela história pretérita do planeta, assim, os fósseis e os grandes animais extintos, como os dinossauros, despertam grande interesse deste público. Portanto, segundo Bowring (2014), é imperativo que nós, educadores, utilizemos essa atração natural para incluir em nossas práticas pedagógicas outros temas, como tempo profundo, como extinções em massa, Snowball Earth, glaciações, a origem e surgimento de animais e grandes perturbações no clima da Terra (Bowring, 2014). Mesmo porque, os filmes, livros, revistas e desenhos animados têm cada vez mais explorado o interesse das crianças, jovens e até mesmo adultos na história do planeta Terra, muitas vezes apresentando informações equivocadas que podem prejudicar a compreensão do público sobre temas científicos. Assim, a escola não pode se manter indiferente ao entusiasmo natural de seus estudantes.

1.2 Aspectos didáticos da oficina "A Terra Revela sua História"

A Escola Municipal Irmã Elisa Maria (EMIEM) abriga estudantes do Ensino Fundamental no bairro de Nova Brasília-Estrada Velha do Aeroporto, o qual se localiza na periferia de Salvador-Bahia-Brasil. A Escola foi escolhida como local para realização da oficina porque em 2014 mantinha com a Universidade Federal da Bahia, através do Projeto Rede Colaborativa Universidade-Escola de Educação, Vocação e Divulgação Científica na Bahia, uma parceria consolidada no sentido de estreitar os laços entre a universidade e a comunidade, de modo que funcionava na EMIEM uma unidade do Centro Avançado de Ciências (CAC) onde eram realizadas atividades de educação científica com estudantes que demonstravam interesse em despertar suas vocações científicas.

Por se encaixar como uma atividade extracurricular na rotina da escola, a oficina assumiu caráter quinzenal, foi direcionada aos sábados letivos e contou com a participação voluntária dos estudantes. Todos os estudantes do CAC (inclusive do 6º ano, que já não estudavam mais na escola) participaram da oficina, assim como estudantes do 5º e do 4º ano matriculados na instituição. A oficina foi ministrada pela primeira autora deste trabalho, professora de Biologia que trabalha com ensino de Paleontologia desde a graduação. A segunda autora deste trabalho é pedagoga e professora da escola em questão, responsável pelo CAC-EMIEM e acompanhou todas as atividades realizadas.

Os conteúdos planejados, seguindo a sequência das aulas, foram:

- Temas introdutórios de Geologia: Origem e formação do planeta Terra; Composição e estrutura interna da Terra; Tectônica de Placas; Rochas - Tipos de rochas e ciclo das rochas; A idade da Terra – Datação relativa (princípios) e datação absoluta;
- Temas introdutórios de Paleontologia: O que é e para que serve a Paleontologia; Fósseis - Tipos de fósseis e o processo de fossilização;
- A Escala do Tempo Geológico;
- A história do planeta Terra: Narrativa sobre a evolução do planeta Terra ao longo do tempo geológico. Caracterização de éons, eras e períodos geológicos: as primeiras formas de vida; a formação de uma atmosfera rica em Oxigênio; o domínio de ambientes aquáticos; a conquista de ambientes terrestres; as mudanças na superfície do planeta (continentes, oceanos, biomas); as grandes alterações climáticas; os grandes eventos de extinção; o surgimento e evolução dos grandes grupos de organismos.

A fim de adequar os conteúdos à idade dos estudantes inscritos na oficina, foram criadas estratégias e atividades que flertassem com o lúdico, que permitissem o diálogo, a descontração e estimulassem a criatividades dos participantes, por isso a oficina teve caráter teórico-prático. Nesse sentido, as

atividades realizadas foram: "miniexposição" de réplicas de fósseis; seguida da produção de desenhos e textos sobre as réplicas (os desenhos e narrativas deveriam responder qual fóssil era aquele e como ele se formou); montagem de uma linha do tempo pontuando os principais acontecimentos que marcaram a história da Terra; e, finalmente, a produção de jogos didáticos em pequenos grupos sobre o tema trabalhado durante a oficina que eles julgaram mais interessante. A parte teórica da oficina foi trabalhada na forma de narrativa, onde a ministrante contou a história da Terra enriquecendo a fala com imagens e ilustrações projetadas no quadro branco.

Os encontros ocorreram aos sábados pela manhã, de 8h30 às 12h, a intervalos de 15 dias, nos meses de julho, agosto e setembro de 2014. Ao todo foram cinco encontros na escola e um encontro de encerramento numa exposição itinerante do Museu Geológico da Bahia que, na ocasião, estava em um grande shopping da cidade.

2. Procedimentos metodológicos

O trabalho aqui apresentado integra um projeto mais amplo, o Projeto Rede Colaborativa Universidade-Escola de Educação, Vocação e Divulgação Científica na Bahia, o qual é orientado pela pesquisa-ação. Nesse sentido, as pesquisas sob a "tutela" do Projeto, como o presente trabalho, caracterizam-se por serem estratégias para o desenvolvimento dos próprios pesquisadores e professores envolvidos, de forma que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar sua própria prática de ensino (atuam em campo ao mesmo tempo em que investigam a própria ação) e, consequentemente, o aprendizado de seus alunos (Tripp, 2005).

Pela forma como se apresenta, relatando o processo de desenvolvimento da experiência, e por se configurar também como um incentivo ao desenvolvimento e publicação de intervenções similares, este trabalho adquire atributos de relato de experiência.

Nesse sentido, para avaliarmos a efetividade da oficina A Terra Revela sua História como atividade de ensino no nível Fundamental e o interesse e motivação dos estudantes envolvidos, consideramos, além dos textos, desenhos e jogos desenvolvidos pelos estudantes, o relatório gerado no fim do projeto, que contém "diário de bordo" da ministrante da oficina, registro de frequência dos estudantes nas atividades e registro fotográfico das aulas.

3. Resultados e discussão

Dos 29 estudantes do Ensino Fundamental que se inscreveram para participar da intervenção "A Terra Revela sua História", 21 estudantes de fato frequentaram a oficina. Destes, quatro eram ex-alunos da escola, mas participavam do Centro Avançado de Ciências que funcionava no local. O número de desistentes deve-se em parte ao fato da atividade ocorrer aos sábados pela manhã, assim, estes estudantes (e seus responsáveis) não quiseram abdicar do dia de lazer para participar de uma atividade na escola. Por outro lado, acreditamos que o fascínio dos estudantes pelo passado da Terra, a possibilidade de aprenderem sobre a história do planeta e dos seres vivos que habitaram a Terra e a oportunidade de conhecerem aspectos da Geologia e Paleontologia, disciplinas que não têm espaço no currículo escolar, tenham sido os grandes motivadores para a adesão dos alunos a uma intervenção educativa aos sábados. A nossa interpretação é baseada na afirmação de Toledo (2005) que discute que a divulgação de problemas socioambientais graves têm naturalmente despertado o interesse da população sobre temas geocientíficos, aumentando a discussão desses temas em revistas, jornais e em programas televisivos, aumentando também as visitas a parques e museus (ecológicos e geológicos), ao passo que a escola brasileira continua a ignorar geociências (Toledo, 2005). O ideal seria que as temáticas de Geociências fossem integradas ao currículo escolar, não que tivessem caráter de "atividade extra". Como produzimos uma intervenção na forma de oficina, a vantagem da atividade no final de semana é tornar possível a participação de quem estuda tanto pela manhã quanto durante a tarde.

3.1 Breve relato da nossa experiência

Os dois primeiros encontros da oficina foram os primeiros contatos dos estudantes na escola com conteúdos básicos de Geologia e Paleontologia. Os estudantes participaram ativamente, discutindo ideias e tirando dúvidas. Ao falar sobre Paleontologia, foram apresentadas algumas réplicas em gesso de fósseis da coleção didática da UFBA (Fig.1), ação que consideramos de extrema importância, visto que nenhum dos participantes da oficina já havia visitado algum museu geológico/paleontológico. O uso de réplicas de fósseis em atividades de educação paleontológica é uma excelente estratégia para atividades de ensino de Paleontologia fora dos museus e universidades, pois possibilita o manuseio do material e oportuniza um aprendizado construtivista de conceitos paleontológicos (Braunstein & Farias, 2013). Associada à miniexposição de réplicas, aplicamos uma atividade com o objetivo de identificar relações entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os desenvolvidos até o momento

na oficina. Cada estudante recebeu uma réplica e foi solicitado que estudasse o material e produzisse textos e desenhos explicando qual organismo originou o "fóssil" e como ocorreu sua fossilização. Os resultados desta atividade foram apresentados no Congresso Brasileiro de Paleontologia em 2015 e não fazem parte do escopo do presente trabalho, cabendo aqui registrar a importância desta atividade na motivação dos participantes, pois além de demonstrar a percepção dos estudantes sobre fósseis, valorizou o conhecimento prévio dos alunos e estimulou a criatividade de todos, evitando que fossem meros espectadores e receptores de informações (Chaves, Lira-da-Silva, Araújo, Moraes, & Lira-da-Silva, 2015). A motivação, portanto, vem a ser o elemento propulsor neste processo, tendo em vista que despertar o interesse implica envolver o indivíduo/estudante em algo que tenha significado para si (Silva, Mettrau, & Barreto, 2007).



Figura 1: Apresentação de réplicas de fósseis para os estudantes no segundo dia de intervenção.

A narrativa sobre a história evolutiva da Terra teve início a partir do terceiro encontro da oficina, após os estudantes terem contato com conhecimentos básicos de Geologia e Paleontologia que esclarecem 'como' e 'o que' sabemos sobre a história pretérita do planeta. Inicialmente foi solicitado que os estudantes, em grupo, colocassem cartas que representavam importantes acontecimentos da história da Terra numa linha do tempo contendo as principais subdivisões do tempo geológico (Fig.2). Esta atividade foi baseada no recurso didático "O fóssil contador de histórias: recurso para ensino de tempo geológico e principais eventos evolutivos" (Gonçalves, Sandes, & Moraes, 2013). Esta atividade foi importante, pois a escala de tempo geológico e os eventos que ela representa (evolução, mudança ambiental, extinção) fornecem uma organização que permite uma visualização melhor da magnitude do tempo profundo (Dodick & Orion, 2003). Além disso, foi possível perceber quais acontecimentos da história da Terra foram situados incorretamente na linha do tempo e por que os estudantes fizeram suas escolhas. Como é possível perceber na Figura 2, a tendência do grupo

foi concentrar os eventos imediatamente nos primeiros períodos após a consolidação do planeta, incluindo surgimento de grupos de animais e plantas relativamente recentes. Os equívocos foram corrigidos após a conclusão da tarefa. Assim, as aulas seguintes foram ajustadas para esclarecer melhor as dificuldades dos estudantes.



Figura 2: Participante da oficina posicionando carta na linha do tempo geológico. Na foto, nota-se a concentração de cartas nos primeiros períodos da história do planeta.

Após a construção da linha do tempo, a história da Terra começou a ser narrada pela ministrante da oficina. Neste momento foi fundamental a apresentação de imagens (projetadas no quadro) que mostravam a provável aparência da superfície terrestre nos variados momentos de sua história, dos paleoambientes referidos e das características dos animais e plantas do passado. O apelo visual foi fundamental para que os estudantes concebessem seres e cenários que não existem mais, além de dar um ar de concretude a suposições muitas vezes abstratas.

A apresentação da história do planeta através de uma narrativa semelhante a uma "contação de história" foi uma estratégia didática relevante para "prender" a atenção dos estudantes e convidá-los a participar da narrativa. Parece-nos uma estratégia adequada principalmente para estudantes mais jovens, que estão familiarizados com a linguagem narrativa. Van Dijk e Kattmann (2009), argumentam que as narrativas históricas podem até mesmo enriquecer as aulas de Biologia do ensino secundário, onde podem ser um primeiro passo para o ensino da evolução como tema unificador.

Ao longo da narrativa sobre a história da Terra os estudantes interferiram bastante, tirando dúvidas e expondo informações que adquiriram através de documentários, filmes, revistas e desenhos. A intensa contribuição dos alunos com informações de sua "bagagem cultural" revelam a crescente influência da indústria cultural na formação dos estudantes, especialmente em relação a temas fascinantes e que são apresentados superficialmente na escola. O problema é que os estudantes podem apreender e reproduzir visões equivocadas sobre os assuntos se a escola, segundo Toledo

(2005), "priva o aluno da fascinante aventura do estudo da História da Terra e da História da Vida integradas, uma interferindo na outra, ao longo do tempo geológico".

Na etapa final da oficina, os participantes, divididos em seis grupos de 2 ou 3 estudantes, foram estimulados a produzirem jogos didáticos sobre o tema que cada equipe julgasse mais interessante. Eles discutiram entre si, produziram um roteiro simples (tema, objetivo do jogo, regras, funcionamento) e fizeram um protótipo do jogo (tabuleiro e cartas) que foi apresentado e jogado durante a oficina (Fig.3). Durante todo o processo criativo as equipes foram orientadas pela ministrante da oficina e pela professora da escola que, em outras ocasiões, já havia trabalhado em sala de aula com a construção de jogos de tabuleiro.



Figura 3: Participantes da oficina "A Terra Revela sua História" apresentam os jogos didáticos que produziram: Desafio da Terra, O Jogo dos Fósseis, Brincando com os Fósseis, História do Planeta Terra, Eras e A Extinção dos Dinossauros.

Durante a apresentação dos trabalhos todos foram convidados a jogar os jogos produzidos e a fazerem críticas visando o aprimoramento dos jogos. Seis jogos de tabuleiro foram produzidos pelos participantes da oficina: Desafio da Terra, O Jogo dos Fósseis, Brincando com os Fósseis, História do Planeta Terra, Eras e A Extinção dos Dinossauros. Os temas que predominaram, portanto foram mais atrativos para os participantes, foram "Fósseis" e "História da Terra", sendo que todos envolviam responder corretamente a perguntas sobre Paleontologia ou história da Terra para avançar no tabuleiro.

A finalização da oficina com a construção de produtos educativos pelos próprios participantes foi uma estratégia adotada para "comprometer" os estudantes com o conhecimento adquirido na oficina, transformando-os, através dos jogos didáticos que produziram, em multiplicadores deste conhecimento. Três jogos produzidos nesta oficina se destacaram pelo grande potencial didático e empenho de seus autores, sendo aprimorados e, no ano seguinte, apresentados no 6º Encontro de Jovens Cientistas – evento de divulgação científica voltado para jovens do ensino básico. Dois destes jogos foram premiados em primeiro e terceiro lugar na modalidade "Ciência Lúdica" para a faixa etária correspondente.

3.2 Outras discussões pertinentes

É preciso estar alerta que, no Brasil, com raras exceções, temas de Geociências são abordados de forma fragmentada e dispersa, o que não é suficiente para promover a compreensão da Terra como um sistema dinâmico e complexo e, principalmente, para desenvolver a capacidade de interpretar, refletir e tomar decisões sobre problemas ambientais, mostrando um caráter antropocêntrico e imediatista da filosofia de orientação dos conteúdos curriculares (Toledo, 2005). Nesse sentido, o sistema de ensino brasileiro está indo de encontro aos objetivos dos próprios PCN, os quais reconhecem a importância das geociências para a formação científica e cidadã do estudante. Portanto, Toledo (2005) enfatiza a necessidade de inclusão de um programa integrador das Ciências da Terra para que seja possível o alcance dos objetivos maiores da educação básica nacional.

Por conseguinte, destacamos a falta de atenção das universidades em formar professores capazes de lidar com temas de Geociências integrados aos conteúdos de suas formações, seja em Biologia, Química, Física, Geografia ou História. Este pode ser o motivo pungente para o baixo número de experiências relatadas sobre práticas de ensino envolvendo temas de Geociências no Brasil.

Portanto, enfatizamos a importância de professores e pesquisadores compartilharem recursos didáticos e relatos de suas práticas educativas com conteúdos geocientíficos, pois podem auxiliar e motivar tanto professores quanto pesquisadores no caminho do ensino de Geociências na educação básica. Para a realização desta oficina utilizamos e adaptamos recursos didáticos e práticas pedagógicas disponibilizadas por outros pesquisadores, sem os quais alguma atividade poderia não ser realizada a contento ou, para seu planejamento e realização, muito tempo seria empregado. Também estimulamos os participantes a produzirem jogos didáticos, que puderam ser adaptados e, quando publicados, utilizados para facilitar práticas de ensino de outros professores.

Em geral, o esforço de pesquisar e estudar sobre os assuntos na literatura científica e então criar estratégias interessantes para transferir estas informações para os alunos é muito grande e ocupa

muito tempo, algo que normalmente o professor do ensino básico não dispõe sempre, portanto, a criação e publicação de práticas de ensino é vantajosa para todos (Dolphin, 2009).

4. Considerações finais

É cada vez maior a quantidade de filmes, desenhos, revistas, documentários e outros materiais de comunicação relacionados a temas de Geociências. Está em evidência também a quantidade de material jornalístico que apresenta e discute informações com teor geocientífico relacionadas a desastres naturais, problemas ambientais enfatizando a interferência humana na natureza, crise energética, entre outros. Portanto, cientistas da área precisam dispensar mais esforços em divulgação e popularização da ciência, no sentido de transmitir informações confiáveis relacionadas às suas pesquisas; e educadores precisam abrir as portas das escolas e salas de aula para o ensino de geociências.

As vantagens relacionadas ao ensino de temas geocientíficos, em especial ao ensino sobre a história da Terra, são muitas. Segundo Bowring (2014), o ensino sobre a história da Terra e tempo profundo mostra que a história geológica pode ser utilizada para entender melhor o impacto dos seres humanos sobre o planeta e para fazer previsões; também ressalta que um entendimento sólido sobre tempo geológico e *insights* sobre o registro geológico são conhecimentos fundamentais para aqueles que tomam decisões políticas (Bowring, 2014). Além disso, as narrativas sobre a história da Terra e da vida podem favorecer o ensino de Biologia, já que pode proporcionar um contexto coerente para o ensino da teoria da evolução (Van Dijk & Kattmann, 2009).

Aqui relatamos a nossa experiência com a oficina "A Terra Revela sua História" numa escola municipal de Ensino Fundamental situada na periferia de Salvador-Bahia-Brasil que ocorreu em caráter voluntário e extracurricular, aos sábados, entre julho e setembro de 2014. Em nosso entendimento, o fascínio pelo passado do planeta, em conhecer os seres que já habitaram a Terra antes de nós, como dinossauros, foi o que despertou o interesse da maioria dos que se inscreveram para participar. A oficina ocorreu em seis encontros: as aulas, de caráter teórico-prático, em quatro sábados; mais um dia para a conclusão e apresentação dos jogos didáticos produzidos pelos participantes; e finalmente, um dia de visita a uma exposição geológica e paleontológica itinerante. As atividades que valorizavam o conhecimento prévio dos alunos e que os colocava como sujeitos principais da ação (identificação de fósseis, montagem da linha do tempo, produção de jogos) foram muito proveitosas e motivadoras, pois os alunos sentiram-se confiantes e valorizados, já que, assim como o professor (ministrante da oficina), eles também podiam contribuir para o desenvolvimento da oficina. A interação e

protagonismo dos alunos também ficou evidente durante a narração da história da Terra, momento em que interferiram bastante, trazendo informações (às vezes equivocadas e então corrigidas) que adquiram em revistas e documentários. Isso mostra que os jovens estudantes, mesmo os mais novos, já carregam uma bagagem sobre temas geocientíficos, adquirida, na maioria das vezes, fora da escola.

Finalmente, esperamos que o relato de nossa experiência e as discussões levantadas neste artigo tenham destacado a importância do ensino sobre a história da Terra e da vida de forma conjunta e da inclusão de temas de Geociências nas práticas de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam, para a formação do cidadão alfabetizado cientificamente, portanto, capaz de interpretar, refletir e tomar decisões a respeito de problemas socioambientais. Esperamos também sensibilizar pesquisadores e educadores que trabalham com ensino de Geociências, especialmente na Educação Básica, a publicarem mais artigos relatando suas experiências e propostas de recursos didáticos, a fim de motivar e auxiliar demais professores e pesquisadores.

Referencias

Bowring, S. A. (2014). Perceptions of Time Matter: The Importance of Geoscience Outreach. Geoscience Research and Outreach: Schools and Public Engagement, 21, 11–15.

Braunstein, G. K., & Farias, M. E. (2013). Kit didático "Vertebrados Fósseis do Rio Grande do Sul": relevância e uso no ensino. In IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (p. 1–8). Águas de Lindóia.

Carneiro, C. D. R., Toledo, M. C. M., & Almeida, F. F. M. (2004). Dez motivos para a inclusão de temas de Geologia na Educação Básica. Revista Brasileira de Geociências, 34(4), 553–560.

Chaves, R. S., Lira-da-Silva, J. R., Araújo, B. R. N. de, Moraes, S. S. de, & Lira-da-Silva, R. M. (2015). Quando estudantes agem como paleontólogos: importância do uso (e não apenas demonstração) de réplicas de fósseis. In Boletim de Resumos XXIV Congresso Brasileiro de Paleontologia (p. 82).

Cotner, S., Brooks, D. C., & Moore, R. (2010). Is the age of the earth one of our "sorest troubles?" students' perceptions about deep time affect their acceptance of evolutionary theory. Evolution, 64(3), 858–864.

Dodick, J., & Orion, N. I. R. (2003). Geology as an Historical Science: Its Perception within Science and the Education System. Science & Education, 12(2), 197–211.

Dolphin, G. (2009). Evolution of the Theory of the Earth: A Contextualized Approach for Teaching the History of the Theory of Plate Tectonics to Ninth Grade Students. Science & Education, 18 (3), 425–441.

Gonçalves, T. de O., Sandes, C. A., & Moraes, S. S. de. (2013). O fóssil contador de histórias: recurso para ensino sobre o tempo geológico e os principais eventos evolutivos. In Paleontologia em Destaque PALEO 2012 Súmula dos Encontros e Resumos (p. 132–133).

Pedrinaci, E.; Berjillos, P. (1994). El concepto de tiempo geológico: orientaciones para su tratamiento en la educación secundaria. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 2 (1):240 – 251.

Silva, A. M. T. B., Mettrau, M. B., & Barreto, M. S. L. (2007). O lúdico no processo ensino-aprendizagem das ciências. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 88(220), 445–458.

Toledo, M. C. M. (2005). Geociências no Ensino Médio Brasileiro - Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Revista do Instituto de Geociências - USP, 3, 31–44.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, 31(3), 443–466.

Van Dijk, E. M., & Kattmann, U. (2009). Teaching Evolution with Historical Narratives. Evolution: Education and Outreach, 2(3), 479–489.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Projetos em arte: uma proposta para aprendizagem da linguagem da dança na escola

Kathya Maria Ayres de Godoy1
1Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Brasil)
kathya.ivo@terra.com.br

Resumo

Este texto relata a utilização de projetos artísticos educativos no ensino básico da escola pública, no estado e cidade de São Paulo, Brasil, como uma possibilidade de intervenção no espaço escolar. Estas ações são realizadas pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação - GPDEE, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, que desenvolve pesquisas em que o olhar do observador se volta para atuação do professor junto aos seus alunos. Nessa perspectiva importa ao pesquisador investigar como tais ações promovem ou não, motivação para aprendizagem dos alunos.

Aqui apresentamos como esses projetos se desenvolvem, desde o contexto que se inserem, quais as metodologias de trabalho empregadas e quais as respostas dos alunos sobre a experiência vivida (Larrosa, 2014). Essas experiências estéticas são motivadoras para apreensão das linguagens artísticas, especificamente da dança pelos alunos?

Ao longo dos dez últimos anos, temos interferido por meio dessas práticas artísticas educativas com aceitação da estrutura organizacional no âmbito das Secretarias de Estado e Municipal de Educação, da gestão escolar - diretores, coordenadores; pelo envolvimento dos professores e funcionários, da comunidade constituída pelos pais e responsáveis e principalmente pelos alunos que apoiam e participam desse fazer com sugestões e críticas, o que potencializa transformações a cada novo projeto.

Palavras-chave: escola pública brasileira, projetos artísticos, linguagem da dança.

Abstract

This paper reports the use of educational art projects in basic education of public school in the state and city of São Paulo, Brazil, as a possibility of intervention at school.

These actions are carried out by the Research Group Dance: Aesthetics and Education - GPDEE, linked to the Graduate Diploma in Arts from the Art Institute of Universidade Estadual Paulista Program "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, which conducts research in the look observer

turns to teacher performance among its students. In this perspective it matters the researcher to investigate such actions promote or not, motivation for student learning.

Here is how these projects develop from the context in which they operate, which the working methods employed and which students' responses on the experience (Larrosa, 2014). These aesthetic experiences are motivating for apprehension of artistic languages, specifically dance by students?

Over the last ten years, we have interfered through these educational artistic practices with acceptance of the organizational structure within the Departments of State and Municipal Education, the school management - directors, coordinators; the involvement of teachers and staff, the community made up of parents and guardians, and especially the students who support and participate in this to make suggestions and criticisms, which potentiates changes with each new project.

Keywords: Brazilian public school, art projects, dance language.

1. Introdução

Este texto relata a utilização de projetos artísticos educativos no ensino básico da escola pública, no estado e cidade de São Paulo, Brasil, como uma possibilidade de intervenção no espaço escolar.

Estas ações são realizadas pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação - GPDEE, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - PPGA/IA/UNESP. O PPGA possui a área de concentração Arte e Educação e a linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural que estuda tais processos em perspectivas metodológicas, históricas, políticas e culturais.

O GPDEE foi constituído em 2006 e esse nome veio ao encontro da relação que a Dança pode estabelecer com a Estética (e Poética) e a Educação (e Ensino). Trata-se de um modo de olhar, por meio de pares que se complementam (Wallon, In Godoy, 2003).

Tendo em vista tais relações o grupo dedicou-se a criar três sublinhas de pesquisa: *Mediações em dança: memória e políticas públicas; Procedimentos e processos de criação em dança* e *Formação, ensino e aprendizado em dança.* Esta última, particularmente interessa a esse texto, uma vez que investiga processos de ensino e aprendizado da dança e suas mediações em espaços formais, não formais e informais, porque entende que esses locais são propícios para práticas educativas. Isso ocorre por meio de projetos de ação cultural e da formação inicial e continuada de professores. Para tanto, propõe um diálogo da dança com as outras linguagens artísticas, pela produção de pesquisas, metodologias e material didático para profissionais de dança e afins. As pesquisas derivadas dessa linha

revelam o olhar do observador que se volta para atuação do professor junto aos seus alunos. Nessa perspectiva importa investigar como tais ações promovem ou não, motivação para o aprendizado dos alunos.

Aqui apresentamos como esses projetos se desenvolvem, desde o contexto que se inserem, quais as metodologias de trabalho empregadas e quais as respostas dos alunos sobre a experiência vivida (Larossa, 2014). Essas experiências estéticas são motivadoras para apreensão das linguagens artísticas, especificamente da dança pelos alunos?

Ao longo dos dez últimos anos, temos interferido por meio dessas práticas artísticas educativas com aceitação da estrutura organizacional no âmbito das Secretarias de Estado e Municipal de Educação, da gestão escolar - diretores, coordenadores; pelo envolvimento dos professores e funcionários, da comunidade constituída pelos pais e responsáveis e principalmente pelos alunos que apoiam e participam desse fazer com sugestões e críticas, o que potencializa transformações a cada novo projeto.

1.1 Modo organizacional do GPDEE

Os pesquisadores do GPDEE advêm de diversas áreas como (Pedagogia, Artes, Filosofia, Psicologia, Educação Física, Antropologia, Dança, entre outras), são profissionais atuantes que tem em comum o trabalho com o corpo e o movimento expressivo, e, o fato de a dança fazer parte de suas vidas.

Destacamos que a liderança do grupo é da autora deste texto, e que a vice liderança pertence a Profª Drª Rita de Cássia Franco de Souza Antunes. Um diferencial na gestão é a relação estabelecida entre essas pesquisadoras em que todas as decisões são (in)corporadas[1] por ambas.

Então, o grupo tem como característica principal a atuação em rede, ou seja, existe um contato que irradi(a)ções[2], não há subordinação de ideias, mas tramas que são tecidas a cada novo projeto, que sempre é multidisciplinar e colaborativo (Martins, 1998).

As três sublinhas citadas acima se interligam e torna possível aos pesquisadores um trânsito contínuo entre elas. Por essa razão, elas funcionam através de projetos coletivos, dos quais derivam os projetos individuais.

Por isso os pesquisadores-artistas-professores-profissionais desenvolvem suas pesquisas (iniciações científicas, monografias, dissertações, teses e pós doutoramentos) em campo, junto à

1 Reunir, dar forma corpórea ao que propomos.

2 Propagar ou emitir ações.

prática, em seguida há a reflexão sobre tais ações junto aos participantes e as modificações sempre que necessário, levando em conta o posicionamento de todos, o que aproxima do uso da pesquisa-ação como metodologia empregada nos estudos do grupo (Thiollent, 2009).

Para cada projeto atribuímos sentidos, que vão se construindo para os pesquisadores e para os participantes, na medida em que as ações postas em prática assumem significados para todos, que são autores (autônomos) de suas histórias que são pessoais e coletivas, porque são compartilhadas.

Aqui o par (complementar) sentido/significado é especial porque se trata de uma concepção de trabalho posta em prática, uma vez que tanto os pesquisadores, como os participantes se tornam sujeitos dessa experiência (Larossa, 2014).

Outra característica fundante é o fato de unirmos todas as ações em uma teia na intersecção entre ensino, pesquisa e extensão. Aqui também não existe hierarquia, o fazer está ligado a esse trinômio, que a cada projeto se modifica em função do que o mesmo solicita.

Esse modo de operar tem procedimentos que utilizamos em cada projeto que evidencia e diferencia nosso trabalho.

1.1.1 O modo de agir no desenvolvimento de projetos

Ao elencarmos como eixo principal o desenvolvimento de projetos coletivos, cabe apontar alguns princípois adotados pelo GPDEE:

a) Entrelaçar prática e teoria, porque a ação é geradora da reflexão (Schön, 2000), que se torna ação compartilhada entre os participantes, uma vez que é amparada por teorias. Esse ponto é importante, uma vez que existe um movimento dinâmico e continuado advindo essencialmente do fazer artístico, que não se separa do educativo como uma espiral (Godoy, 2013).

b) Sempre ter em vista a formação humana. Todos em processo de revitalização. Em cada ação, por menor ou mais pontual, integramos um todo. A rede se tece quando os elos se constroem. Aqui tratamos de form(a)ção[3] - constituição, maneiras de olhar e se posicionar como sujeitos dessa experiência e ou facilitadores dessa experiência, na sociedade ou individualmente (Antunes, 2010).

c) Compartilhar ideias. Mesmo que sejam gestadas por uma pessoa (com reconhecimento da autoria), é no coletivo que florescem. Essa troca amplia ao mesmo tempo que direciona e foca no objeto a ação empreendida. Por essa razão é que o trabalho do GPDEE é colaborativo.

3 Conjunto de ações.

d) Materializar objetivos. Esse é o ponto central de se trabalhar com projetos. Existe a intenção de se fazer algo. Traçamos um caminho, existe uma meta a ser alcançada. Mas esse trilhar traz surpresas desde que estejamos dispostos a perceber o entorno. Então é por meio desse andar que surgem os acontecimentos. O percurso é o mais importante porque ele tem em si o processo. Como agir diante dessas surpresas que muitas vezes trazem grandes desafios? Aí está o aprendizado a partir da vivência consciente e das escolhas (experiência). Nunca esquecer que esse terreno, embora fértil pode trazer incertezas, o que oportuniza refletir sobre qual o melhor caminho a seguir.

Para compreendermos a forma como operamos, segue abaixo, um projeto coletivo já concluído, as ações empreendidas, algumas das referências conceituais usadas pelo GPDEE (adequadas a esse projeto), as pesquisas individuais derivadas e os resultados obtidos.

2. Projeto movimento e cultura na escola: Dança

2.1 Apresentação

Esse projeto coletivo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Prof. Antonio Rodrigues de Campos, na capital paulista, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME, via Diretoria Regional de Ensino - DRE de Pirituba, no período de 2009 a 2010. Esta escola está situada na periferia da Zona Oeste, em local de carência acentuada de recursos básicos de saúde, lazer e acesso aos bens culturais, com alto índice de violência, presentes no município de São Paulo.

A falta de infraestrutura urbana, social e cultural restringe o contato com a Arte, e, em particular, com a dança, especificidade deste projeto.

2.1.1 Objetivos

O intuito foi introduzir uma visão artística e educacional da linguagem da dança na escola, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade. A população-alvo foi composta por crianças e professores (formação em serviço) que ao término de cada etapa do projeto e ao final de cada ano, foi convidada a refletir sobre as intercorrências que emergiram da aplicação de um programa de vivências corporais, elaborado pelo GPDEE, com foco no ensino e pesquisa da dança como uma das manifestações da Arte que integra o currículo escolar brasileiro.

Sempre com a mediação dos integrantes do grupo de pesquisa, para esse objetivo principal, convergiram três objetivos específicos:

a) Organizar os dados coletados e analisar os resultados obtidos, ano a ano, para elaboração de material didático artístico pedagógico que contribuisse para implementação de ações concretas em relação à Arte, como componente curricular, em particular a Dança, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a realidade cultural e expectativas de seus alunos.

b) Produzir material didático artístico pedagógico ilustrado em formato de livro digital (DVD ROM), descritivo da experiência vivida, com imagens em fotos e videos, e a produção de textos que fundamentasse todo o trabalho realizado;

c) Abrir campo de estágio para os alunos do IA/Unesp (graduandos, graduados e pós-graduandos) que, sob a supervisão dos colaboradores mais experientes, atuaram, em equipe, na aplicação das atividades programadas e na organização do material indicado no item anterior.

2.1.2 Quadro conceitual: O porquê da ação cultural

O oferecimento de um projeto que abarca atividades de ampliação do universo cultural das pessoas pode ser visto como uma oportunidade de exercício da cidadania. Vale salientar que nosso contato com a EMEF Prof. Antonio Rodrigues de Campos foi iniciado em 2008, quando nos solicitou uma parceria com abertura de campo de estágio para alunos do IA/Unesp. Nesta ocasião desenvolvemos outro projeto denominado Dança Criança na Vida Real.

O lazer e cultura, as vezes presentes em lugares como os Centros Educacionais e Clubes da Cidade se encontram distantes e, portanto, de difícil acesso para as crianças. No diagnóstico inicial foi possível identificar essa falta de infraestrutura urbana, social e cultural atingindo os moradores do local, com perfil de baixa renda e instrução, privados de ter contato com atividades artísticas e pouco acesso a projetos culturais tampouco com a dança como linguagem artística, pois convivem com a representação de dança destacada pela mídia. Os resultados de entrevistas semiestruturadas realizadas com os pais/responsáveis dos alunos da amostra deste projeto, foram analisados considerando o referencial teórico utilizado por Pimenta (2008), que integra o GPDEE. Desse modo, identificamos que a comunidade escolar, por sua contingência nessa realidade social, não tem contato com essa linguagem como conteúdo educacional. Foram indicadores que fortaleceram a crença de que apresentar uma dança que não conheciam poderia ampliar o repertório cultural dessas crianças e da comunidade do entorno dessa escola.

O objetivo do projeto exigiu conhecer expectativas daquela comunidade relacionadas a dança. Da análise dos dados da sondagem realizada, vimos que a expectativa de acesso à dança e a outros bens culturais era controversa, pois adeptos a determinadas religiões não aceitam essas práticas; por um lado, era rico o repertório cultural com práticas diferentes da que pretendíamos apresentar e, por outro, havia uma grande lacuna quanto ao conhecimento, compreensão e contato com esse universo. Quase a totalidade consultada, pouco sabia sobre bens culturais como um direito do cidadão, sua disponibilidade e formas de acesso; o que, por hipótese, poderia acarretar o desinteresse demonstrado.

Tal situação remeteu à "forte heterogeneidade de renda e de condições sociais entre os bairros e distritos das metrópoles brasileiras como evidência de uma sociedade cada vez mais segregada socialmente" (Torres, 2004, p.41).

> Peter Marcuse (2001), (...) defende uma definição mais rigorosa do fenômeno, considerando-o o processo por meio do qual uma determinada população é forçada de modo involuntário a se agrupar em uma dada área. Entre os componentes que induziriam essa aglomeração forçada estariam tanto mecanismos de mercado – que induzem à valorização ou à desvalorização imobiliária de determinadas áreas – como instrumentos institucionais (taxação, investimentos públicos, remoção de favelas etc.) e práticas efetivas de discriminação (por exemplo, por parte de agentes imobiliários). Essa definição também ressalta o aspecto, algumas vezes menosprezado, de que a segregação é – sobretudo – um fenômeno relacional: só existe segregação de um grupo quando outro grupo se segrega ou é segregado (Idem, p.42).

Esse autor (2004) comenta sobre os estudos empíricos realizados a esse respeito em países latino-americanos, como Chile e México, em relação a indiferença em se proceder à medida desse fenômeno, também em termos empíricos nas cidades brasileiras, talvez devido à tradição norte-americana em medir o fenômeno da segregação com base na questão racial, enquanto que no Brasil veio prevalecendo o foco sobre os aspectos habitacionais e socioeconômicos mais gerais. No entanto, em seu estudo voltado para a região metropolitana de São Paulo, ele se apóia em grande parte da literatura sociológica e urbanística brasileira, que toma a segregação residencial como fato incontestável, e discute sobre a importância dessa segregação para as políticas sociais. *Efeitos de vizinhança* é um dentre os seis elementos que apresenta como evidência dessa importância e, assim o define:

> Diversos estudos evidenciam que crescer em bairros com alta concentração de pobreza tem efeitos negativos relevantes em termos de avanço educacional, emprego, gravidez na adolescência e atividade criminal (Duralauf, 2001; Briggs, 2001; Cardia, 2000). Embora os mecanismos que explicam a relação entre pior desempenho educacional e residência em locais de elevada concentração de pobres, por exemplo, não sejam bem conhecidos, é evidente que o pior desempenho educacional nessas áreas contribui para perpetuar e reproduzir a pobreza a longo prazo. Por outro lado, na medida em que a rede de relações sociais de um indivíduo ou família contribui para seu acesso a empregos e a serviços públicos, o isolamento social presente nas áreas segregadas tende a contribuir significativamente para a redução das oportunidades das famílias residentes nesses locais (Torres, 2004, p.43).

Portanto, o fato de nos deslocarmos até a escola e o modo respeitoso de nos colocarmos frente aos valores daquela localidade sem abrirmos mão dos nossos, mostrava sua pertinência quanto ao propósito de diminuir defasagens encontradas no âmbito de nossos conteúdos relacionados a um quadro de segregação residencial.

2.1.3 Ações desenvolvidas no projeto

A proposta constituiu-se na realização, em continuidade, de projetos de ação cultural, desde 2008. Em 2009 trabalhamos com o levantamento de expectativas da comunidade escolar em relação ao projeto e suas práticas culturais e; junto aos professores, coordenadores e direção, investimos na sensibilização para adoção dessas práticas dentro da escola em relação ao ensino da arte e das linguagens artísticas. Ao longo dos anos, fomos aprofundando o conhecimento quanto à realidade do entorno da escola, mas pouco avançamos no intercâmbio com a comunidade extramuros.

Em 2010, nos propusemos a compor instrumental de base para revisão e reflexão sobre a Arte como componente curricular, de modo que favoreceram um olhar diferenciado da equipe escolar para as linguagens artísticas, principalmente para a dança como área de conhecimento e manifestação cultural, considerando o local e o global. Em *Movimento e cultura na escola:* Dança, mantivemos o foco na integração da linguagem da dança às outras linguagens artísticas no sentido de contribuir para uma percepção estética da arte e do corpo no ambiente escolar. Ressaltamos que, embora a dança seja o principal argumento do corpo, o mantivemos integrado ao ritmo, som e ao movimento expressivo.

A equipe de pesquisa organizou conteúdos, estrategicamente, para que suscitassem situações propícias ao levantamento, identificação e experimentação de habilidades, limites, possibilidades e

necessidades dos participantes. Sempre buscando integrar a linguagem da dança, da música, o ritmo, a comunicação verbal e não verbal, o raciocínio, a tolerância, a dedução, a matemática, noções da física e da química, a compreensão, a lógica, a sensibilidade, o diálogo e a troca. Variadas oportunidades de aprendizado, respeitada a faixa etária das turmas de terceiro anos do Ensino Fundamental com as quais trabalhamos e que a todo momento declararam em muitos depoimentos a expectativa por essas atividades e a motivação em compartilhar essas experiências com outras pessoas da comunidade. Tais depoimentos foram estudados por Fernanda Almeida (2013), também integrante do GPDEE, em seu mestrado.

A equipe se organizou para a formação de subgrupos encarregados da aplicação das vivências criadas, programadas e ajustadas ao objetivo deste projeto e também às pesquisas de membros do GPDEE, em todos os níveis, com destaque ao pós-doutoramento da Profª Rita Antunes, que abordou o construto *corpoarte* (Antunes, 2010). As vivências foram elaboradas voltadas à ludicidade com a criação de jogos, seguindo os temas: "olhar para si", "olhar para o outro e para o meio" e; com a apresentação cênica feita pelo IAdança, Grupo de Dança do IA/Unesp, que integra o grupo de pesquisa.

O IAdança – Projeto de Extensão Universitária – compareceu duas vezes à comunidade escolar para finalizar nossas atividades, apresentando um espetáculo interativo. Na última oportunidade, a obra apresentada, foi um recorte da pesquisa realizada por Faria (2011), orientador artístico do IAdança. O recorte foi direcionado aos mesmos temas e classes do projeto, corroborando com a integração da extensão universitária com o ensino e a pesquisa, foco do GPDEE.

O segmento dos professores foi outro alvo da nossa atenção. O propósito foi que tanto professores, quanto coordenadores e direção se sensibilizassem para revisão e adoção de novas práticas dentro da escola em relação ao ensino da arte e das linguagens artísticas. Oferecemos, semanalmente, no horário de trabalho coletivo (HTPC), um curso de formação continuada respeitando suas especificidades e da escola. Esse curso teve como referência a pesquisa de Sgarbi (2009), membro do GPDEE; não só inspirando, mas principalmente dando sustentação à formação continuada em serviço, oferecendo sugestões de atividades à composição do programa do curso. Ocorreram encontros regulares, em que, justamente para reforçar o aspecto da sensibilização, procuramos reproduzir, guardadas devidas proporções e adequação de abordagem, os conteúdos e a forma trabalhada no programa destinado às crianças, dando atenção à simetria invertida, aspecto comentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e estudado por Godoy (2003).

A cada ano do estudo, procedeu-se ao estudo analítico e contextualizado de todos os resultados obtidos acompanhado de reflexão coletiva, para fins de definição sobre a continuidade. Em seguida, a coordenação da equipe renovou a parceria estabelecida com a escola, realizando ao final de cada ano uma avaliação com a equipe pedagógica da escola, obtendo seu aval, após apresentar aos interessados, os resultados alcançados e informar sobre os desdobramentos traçados.

3. Resultados

3.1 Sobre o projeto

Todos os objetivos propostos foram alcançados, sempre integrados à ação cultural. À primeira vista dos dados coletados e conforme observação assistemática durante o acompanhamento das ações empreendidas, confirmamos a hipótese de que apresentar uma dança que não conheciam, ampliou o repertório cultural dos alunos e da comunidade escolar. Contudo, apontam, também, a necessidade de aprofundamento quanto à própria realidade da escola, por seus integrantes, para que então, possamos nos voltar ao seu entorno, mantendo a premissa de que o projeto ***é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local***.

Detalhando os resultados, desse projeto derivou duas pesquisas de mestrado, um trabalho de conclusão de curso e uma iniciação científica.

O mestrado de Claudia de Souza Rosa Cravo "A criança, a dança e a sociabilidade na escola", defendido em 2011, estudou as relações presentes nesta escola e em seu entorno. A pesquisa revelou que os alunos do terceiro ano, ao experienciar o programa de vivências corporais, aumentaram o interesse pela compreensão do funcionamento de seus corpos, passaram a apreciar esteticamente a dança sob outras referências, possibilitando o diálogo com seus pais e responsáveis sobre esse assunto.

A dissertação de mestrado de Fernanda de Souza Almeida "Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil", defendida em 2013, propôs e sistematizou uma programa de ensino de dança para crianças pequenas. Tal iniciativa se inspirou nas vivências corporais deste projeto, readequadas a outra população-alvo, crianças de quatro a seis anos. O estudo concluiu que é possível o ensino da dança para essa faixa etária, tendo em vista suas particularidades, e ainda que essa linguagem além de ampliar o repertório motriz, impulsiona e motiva outras aprendizagens.

O trabalho de conclusão de curso "Aproximações entre a Educação Musical e a Dança Tradicional do Cavalo Marinho", de 2009, de Julianus Araújo Nunes- aluno da Licenciatura em Educação Musical do Instituto de Artes- descreveu as vivências de música e cultura popular propostas no projeto dessa escola. E a Iniciação Científica de Laura Marques de Souza Salvatore " Movimento e Cultura na Escola: Dança. A concretização do projeto editada em DVD-ROM", finalizada em 2010, relata o processo de coleta de dados do projeto.

Também produzimos e publicamos o livro digital Movimento e Cultura na escola: Dança (2010), apresentado no II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da

Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico -CIEAE2016, e em outros eventos científicos e que se constitui em um excelente material didático, distribuído para rede municipal de ensino de São Paulo e que tem sido utilizado em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da área de dança e afins.

4. Conclusões

O GPDEE, tem como prerrogativa, incentivar pesquisas que aproximem os pesquisadores do universo escolar por meio de ações educacionais artísticas e culturais. Nessa direção o fomento da Unesp para uma ação acadêmica e cultural presta importante serviço à comunidade escolar e à Arte. A metodologia de trabalhos por projetos faz com que os pesquisadores se insiram no campo, elaborando, ministrando aulas, coletando dados, em contato direto com a comunidade escolar; isso permite a observação das dificuldades no momento real da aplicação e a reflexão sobre ela, no intuito de superar e confrontar com o valor do rigor na formação profissional.

Cabe destacar que a construção coletiva, o processo colaborativo na integração de pesquisas, ensino (estágio, planejamento pedagógico), extensão universitária e pessoas, vencendo desafios e dilemas da dança no cotidiano escolar, transformando intenções em ações a fim de serem cumpridas em determinado tempo, oferece inúmeras possibilidades de produzir, criar, fazer e ensinar dança que tem se consolidado no que nomeamos de *conhecimento sensível.* Trata-se de um *constructo que se faz* a partir dos saberes estabelecido pelo sujeito-pessoa, que vem da sensibilidade em conexão com o contexto que está inserido.

Isso quer dizer que o *conhecimento sensível* se liga a estesia no momento em que o sujeito da experiência (in)corpora a linguagem da dança. Como? Quando apreciamos ou vivenciamos o dançar, podemos efetivamente entrar em contato com essa linguagem na medida em que ela nos afeta, encanta, ou desencanta, mas de uma maneira ou outra, a sentimos, não ficamos insensíveis aos efeitos provocados por ela. Esse sentir, é o que nomeamos de estesia, ser tocado por algo. Quando essa sensação produz signficados, aprendemos a "ler" tais sensações e a isso chamamos de experiência estética - uma leitura da obra de arte, nesse caso, da dança. O GPDEE vem trabalhando esse constructo com seus pesquisadores, possibilitando também na escola e a todos que ali habitam, que efetivamente se movam e se envolvam com seus corpos.

Referencias

Antunes, R.C.F.S. (2010). *Corpoarte: releitura do corpo na educação. Território do corpo no mundo dos saberes.* São Paulo: UNESP. Pós-Doutorado, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

Brasil, Secretaria da Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais:* Arte. *1ª edição.* Brasília: MEC/SEF.

Cravo. C.S.R. (2011). *A criança, a Dança e a sociabilidade na escola.* São Paulo: UNESP. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

Faria. Í.R. (2011). *A dança a dois: processos de criação em dança contemporânea*. São Paulo: UNESP. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

Godoy, K.M.A. (2003). *Dançando na escola: o movimento de formação de professores de arte.* São Paulo: PUC. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Godoy, K. M. A.; Antunes, R.C.F.S. (orgs.). (2008). *Dança Criança na Vida Real.* 1ª edição. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp. Pró-Reitoria de Extensão. (2010). *Movimento e Cultura na Escola: Dança.1ª edição.* São Paulo: Instituto de Artes da Unesp. Pró-Reitoria de Graduação.

Godoy, K.M.A. (org.). (2013) .*Experiências Compartilhadas em Dança: Formação de plateia*. 1ª ed. São Paulo: Instituto de Artes de Unesp.

Martins, M.C.F.D. et al. (1998). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer a arte.* 1ª ed. São Paulo: FTD.

Larrosa, J. (2014). *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Pimenta. R.A. (2008). *Dança: difusão e discussão – Um projeto social na cidade de São Paulo*. São Paulo: UNESP. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.* 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Sgarbi, F. (2009). *Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil.* São Paulo: UNESP. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

Torres, H.G. (2004). Segregação residencial e políticas públicas: São Paulo na década de 1990. *Rev. bras. Ci. Soc.,* São Paulo, v. 19, n. 54, Feb. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Nov. 2009. doi: 10.1590/S0102-69092004000100003.

Thiollent, M. (2009). *Metodologia da pesquisa-ação*. 17ª edição. São Paulo: Cortez.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

La educación artística en la formación inicial de maestros y maestras - Estudio de caso

Alicia Pascual Fernández[1]

[1]*Estudiante de doctorado en Educación, Universidad de Zaragoza, España.*

alisonpirs@gmail.com

Resumo

Actualmente, la educación artística (plástica y visual) sigue ocupando un lugar secundario en el currículum escolar. Su espacio y valor dentro de la formación inicial de maestros-as también lo es, representando un 2,5% de su formación, a esto se añade la ausencia histórica de un maestro especialista en artes plásticas. Desde un enfoque teórico-crítico consideramos el arte y la educación como posibles vías para la transformación social. Presentamos en este trabajo la perspectiva de los estudiantes.

Nuestros objetivos eran Conocer y analizar la situación de la Educación Artística-plástica en el sistema escolar español. Conocer la opinión y experiencia de profesorado y estudiantes de Magisterio de Educación Primaria. Conocer el valor e importancia que otorgan los estudiantes a este área de conocimiento.

Se realizó un diseño de estudio de caso sobre la Educación visual y plástica en la formación inicial de maestros en los tres campus de la Universidad de Zaragoza (Huesca, Zaragoza y Teruel). Se aplicó a una muestra de estudiantes (n=75) un cuestionario con 15 ítems, 5 cuantificables (escalas tipo *Likert,* opción múltiple) y preguntas abiertas, (dado que se trataba de información subjetiva y de autopercepción). Se realizaron análisis estadístico descriptivo y de contenido del texto, a partir de un sistema de categorías elaborado *ad hoc.*

De los resultados obtenidos, destaca que el tiempo dedicado al área parece insuficiente, unido al bajo nivel previo de conocimientos. Muchos estudiantes coinciden en que la asignatura supone una repetición de ejercicios y contenidos de etapas anteriores, reclamando más formación sobre didáctica y pedagogía del arte. Un 53,3% de la muestra se siente entre nada-algo preparados para enseñar plástica en el futuro. Los resultados confirman que, dado el papel marginal de la Educación Plástica en niveles educativos anteriores y actuales, los futuros maestros-as no encuentran en su formación inicial tiempo ni espacio suficientes para asentar unos conocimientos mínimos sobre la materia ni unas bases pedagógicas específicas que les hagan sentirse competentes para impartirla en la escuela en el futuro.

Palavras-chave: Educación Artística, Formación de formadores, Didáctica de la educación artística

Abstract

Art education of the future school-teachers keeps staying in the background of the curriculum, from primary school to University degrees. In initial teacher training, art education represents only about a 2,5% of their training programs. Furthermore, there is an historically absence of an art specialization degree for school-teachers. This work shares the critical theory approach about the value of art and education as a possible and necessary tool for social equality and transformation.
The aim of this work is to: know and analyze the fine-art education status in one region of the Spanish scholar system (Aragon), through the experience and opinion of readers and School Teaching students. And to know the value given to this area of knowledge.
Methods: Case study design about Art Education subject in the Primary School teaching Zaragoza's University Degree, in its three campus: Huesca, Zaragoza and Teruel. The sample of students (n=75) completed a questionnaire of 15 items. 5 of them were quantitative (Likert scale and multiple choice) and 10 open questions, in order to capture subjective and qualitative aspects of the data. A descriptive statistical analysis and a content analysis using an *ad hoc* categorical system was performed.
One of the main results observed in this study was that the time spent in art education for the future teachers is inadequate, along with the low level of previous knowledge. Wide range of students agree on the repetitive character of the teorethical content and practical aspects of their university training. They claim to need more program time of art didactic and pedagogical formation. A 53,3% of the sample states not to feel enough qualified to teach art to school-children. These results seems to confirm that Fine-Art Education program during the University degree of Initial Teacher Training in the region studied it is not enough to settle a minimun level of art knowledge. Also, are far from being enough to learn about art pedagogy which make they feel able to teach children art education.
Keywords: art education, art pedagogy and didactics, Initial teachers training

1. Introducción

Diariamente consumimos imágenes y vídeos, tengan intención artística o no. Hoy más que nunca, estamos rodeados de estímulos visuales y multisensoriales, un exceso de información que ocupa tanto el espacio público como el privado. La forma de relacionarlos con los discursos visuales ha cambiado enormemente desde hace unos años hasta hoy, en especial por el *hiperdesarrollo* de las redes sociales y de comunicación. Sin embargo, el ámbito educativo no ha acabado de adaptarse a estas nuevas formas de relación con los productos plásticos y visuales, en particular la Educación Artística y Plástica. Esta falta de adaptación a las necesidades de aprendizaje actuales, como la sensibilización,

comprensión y toma de conciencia del poder comunicativo y persuasivo de los discursos visuales se plasma en la posición secundaria que la Educación Plástica sigue ocupando en los currículos escolares. Además preexiste una percepción asincrónica de la asignatura de plástica, que en muchos casos se reduce al dibujo (artístico o técnico) y tareas de copiar y colorear, es decir una falta de adaptación de las estrategias y aproximaciones pedagógicas.

A la escasa presencia curricular, se le suma la escasa valoración social del área, que refuerza y justifica sin problemas el lugar marginal que ocupa en comparación con la importancia y valor que sí tienen otras asignaturas (habitualmente de carácter instrumental) y concuerdan con las políticas educativas actuales españolas. Los conflictos entre arte y la educación también se encuentran en niveles educativos superiores en el ámbito de la formación de formadores. De forma general, existen pocas asignaturas o vías de especialización en pedagogía o educación en las titulaciones de Bellas Artes (Gil y Barragán, 2003) y por otro, dentro del Grado en Magisterio, la didáctica de la Expresión Plástica carece, habitualmente, de los recursos e infraestructuras temporales y materiales para dotar a los maestros generalistas de una preparación y formación artística suficiente (Huerta, 2010). Así, a la escasa presencia curricular y la escasa valoración social, se le suma una escasa preparación de los profesionales de la educación que serán los encargados de iniciar a los niños y niñas, desde educación infantil hasta su inicio, en la etapa secundaria, en el mundo del arte y la expresión plástica. Esta serie de factores, interrelacionados, afectan y refuerzan la rueda en la que se haya inmersa la Educación Artística, la situación de circularidad descrita por Aguirre (2003) y cuya apertura es muy complicada dado el carácter cíclico del sistema educativo así como la relación entre arte, cultura, sociedad y educación. La formación de formadores puede ser un espacio y tiempo idóneos en el que plantear formas alternativas de hacer arte y educación.

En este artículo se presenta parte de una investigación más amplia desarrollada en el curso 2015-16 en la Universidad de Zaragoza (UZ) de Aragón, España. Se llevó a cabo un estudio de caso sobre la situación de la asignatura obligatoria de Educación Visual y Plástica (EVP), perteneciente al ámbito de la Didáctica de la Expresión Plástica, de la titulación del Grado en Magisterio de Educación Primaria, en los tres campus que conforman la UZ: Zaragoza, Huesca y Teruel. Aunque nos centraremos en la percepción y experiencia de los estudiantes en relación a la Educación Visual y Plástica, la parte central de la investigación se focalizó en la experiencia profesional y docente del profesorado. El interés de esta propuesta se encuentra enmarcado en las relativamente escasas y emergentes investigaciones centradas en el importante papel que juega la Educación Plástica y su didáctica dentro de la formación inicial de los maestros en la conceptualización de la Educación artística y su futuro desarrollo en la escuela. Específicamente, en la UZ no hay una tradición de investigación en este tema concreto, por lo

que supone un punto de inicio para la comprensión de nuestro fenómeno de estudio, que servirá de reflexión y abrirá las puertas a nuevas vías y formas de concebir la Educación Artística en la formación de formadores.

2. Marco Teórico

El poder comunicativo y persuasivo de la imagen y el audiovisual es conocido y ha sido explotado por los medios de comunicación desde hace décadas, sin embargo, vivimos en su momento de mayor apogeo. Acaso (2009) habla en términos de *hiperdesarrollo* visual; Hernández (2007) recupera la falta de conexión entre la cultura escolar y la popular en el contexto actual, ideas desarrolladas por Giroux (2001) y la influencia de estos productos culturales en la construcción de las subjetividades. En lo que se refiere a la alfabetización visual resulta patente la falta de coherencia entre el protagonismo de los discursos audiovisuales, las políticas sociales de la imagen, los *media* en general y el tiempo que se dedica a educar, a enseñar y a aprender en este ámbito. Frente al creciente dominio y protagonismo de este tipo de lenguajes en nuestras vidas cotidianas, así como su papel dentro de la construcción de nuestras identidades y modos de conocer y acceder a la realidad, se debería reflexionar si el tiempo, recursos y estrategias que se emplean en el entorno escolar para fomentar un aprendizaje y percepción crítica y reflexiva de estos mensajes son los suficientes y adecuados. Así, al amplio y tradicional cuerpo de conocimientos al que se refiere la Educación Plástica, se le suma el de la Cultura Visual y que resultan imprescindibles para nuestro desarrollo y aprendizaje en la actualidad. Entre otros, Arañó (1993), Aguirre (2008) o Hernández (2002) constatan cómo la dificultad de definición del área así como limitación de su objeto de estudio, que se haya en constante evolución y expansión, es otro de los retos a los que se enfrenta la Educación Artística y su profesorado.

Las dificultades para trazar unos límites en el cuerpo de contenidos de la Educación Plástica y Visual o Educación artística –término más integrador- incide directamente en la propia selección de contenidos. Aunque esto afecta a los distintos niveles educativos, en la formación de maestros y maestras tiene unas consecuencias más acusadas dada la gran limitación de tiempo. A esta escasa presencia curricular se le suma la ausencia histórica de un maestro especialista en Arte o Educación Plástica. Exceptuando algunas Universidades Españolas como la de Barcelona, Valencia o Granada que han incluido en su plan de estudios una vía de mención[1], la didáctica de la Expresión Plástica y visual se resume (en el caso de la UZ) a una asignatura cuatrimestral de 6 créditos ECTS impartida en el 2º curso del grado.

En el ámbito de la formación de formadores se choca directamente con los hábitos y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del sistema educativo. Dado el carácter cíclico de éste, en muchas ocasiones, los problemas se reproducen, sobre todo en áreas como la Educación Plástica, que aparece algo descuidada y en estado de vulnerabilidad, a lo largo de las diversas etapas. Así los estudiantes de Magisterio llegan a la asignatura, con un nivel de conocimientos previo insuficiente en muchos casos, así como con un escaso nivel de desarrollo de su sensibilidad estética o plástica. También destaca que muchos estudiantes muestren un escaso interés y participación en actividades culturales y artísticas, así como la persistencia de una concepción del arte como algo elitista. De su recorrido escolar, muchos estudiantes heredan y traen consigo (Alonso, 2011; Berdichevsky, 2012; Flores, 2012) una concepción caduca sobre la creación artística, un rechazo hacia el arte contemporáneo (Fosati, 2004), así como una concepción deudora del romanticismo y las corrientes centradas exclusivamente en la autoexpresión plástica que contribuyen a la concepción de la educación artística como manualidades decorativas o la mera copia de láminas, por ejemplo. Salgado (2013) remarca que el impacto que tiene la actitud de los estudiantes hacia la materia, así como el valor que le otorguen, influirá no sólo en su formación inicial, sino también en su futura labor docente. En este contexto, hacer reflexionar a los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje, sus concepciones en torno al arte y la educación y su incidencia en su futura labor docente se convierte en un elemento fundamental. Ejemplo de ello es la investigación de Jové, Lloch, Bonastra y Farrero (2014) en la que se emplean las narrativas personales de los estudiantes para hacerles repensar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. A la limitación del tiempo y la predisposición de los estudiantes hacia la educación plástica, en relación a los contenidos como toda didáctica, el profesorado debe encontrar el equilibrio (Brigite y Oliveira, 2013; Ortega, 1994) entre los contenidos propios del área y los de carácter didáctico y pedagógico: ¿Cómo se enseña –plástica?

Una concepción compartida sobre la asignatura (Huerta y Domínguez, 2011; Urpí y Costa, 2013) se centra en la necesidad de abrir las miradas de los estudiantes ante el impacto social del arte a nivel social e individual (Marín, 2003), la dominación del pensamiento occidental y sus valores sobre otras culturas o minorías (Efland, Freedman y Sthur, 2003) así como al desarrollo de habilidades, conocimientos y saberes, teóricos y prácticos, de carácter cognitivo como sensitivo (Eisner,2004) que fomenta los aprendizajes artísticos. La necesidad de trasmitir otras formas de hacer, de ver y aprehender lo que hay de estético en la realidad –natural o construida-, y otras formas de enseñar. Las metodologías, propuestas pedagógicas y estrategias que se adopten en esta formación inicial, muchas emparentadas con las características inherentes a la creación artística (Agra, 2003) –como que no hay una respuesta correcta o una única y buena manera de hacer-, aunque sean tomadas

con rechazo y miedo por los estudiantes, acostumbrados a un aprendizaje memorístico y unívoco, ayudarán a romper con los planteamientos tradicionales y prejuicios heredados, así como a una más completa comprensión del aprendizaje artístico.

3. Objetivos

La investigación planteada pretendía responder a tres preguntas de investigación:

- • ¿Cómo es la Educación Artística que reciben los maestros y maestras de primaria en
- su Formación Inicial en la Universidad de Zaragoza?
- • ¿Podemos saber porqué es así?
- • ¿Es adecuada a su futura labor docente como maestros generalistas?

Entre otros, nos planteamos:

1. Analizar y valorar la adecuación o ajuste de la formación en EVP en el Grado en Magisterio de Primaria y la realidad de la práctica docente en las aulas de Primaria, utilizando como referencia el currículum legislativo vigente.

2. Comprobar el papel específico de la EVP en el Grado en Magisterio de Primaria. Conocer cual es el valor e importancia de la Educación Artística en la Formación inicial de Maestros.

3. Conocer y comprender cuales son las causas o factores de la escasa presencia curricular de la Educación Artística o EVP en el grado.

4. Conocer y profundizar como se organiza la labor docente en EVP.

5. Conocer cual es la opinión y valoración de los estudiantes de EVP acerca de su formación y grado de preparación para su futura labor profesional.

4. Metodología

Se realizó un estudio de caso intrínseco (Stakes, 2007) dado el interés particular de conocer la situación y los procesos de enseñanza aprendizaje en torno a EVP en el Grado en Magisterio de Primaria de la UZ. Esta decisión vino también marcada por el carácter abierto y plural del objeto de estudio así como el interés de intentar captar la diversidad de experiencias, opiniones y vivencias

de los protagonistas, tanto profesores, estudiantes y egresados. Para dar una visión exhaustiva de la situación investigada (Simons, 2011) mediante el uso de distintas estrategias de obtención de datos en función de los objetivos y necesidades.

El proceso de investigación y recolección de información se realizó en fases diferenciadas, sin embargo, como investigación cualitativa, se produjo un recorrido cíclico en espiral. Es decir, un ir y venir hacia delante y hacia atrás; hacia dentro, tanto dentro del campo, como hacia dentro de sí como rol de investigador y a las percepciones e interpretaciones que se le daba a la información, así como la influencia de las concepciones previas sobre el tema y hacia fuera. En un primer momento se realizó una aproximación a nivel curricular y legislativo, a modo de diagnóstico de la situación, a través del análisis del plan de estudios, la guía de la asignatura y el marco legislativo vigente. Posteriormente se realizó la parte de la investigación centrada en la labor docente del profesorado (n=6) a través de la entrevista semiestructurada en profundidad y finalmente elaboró el cuestionario on-line de las experiencias de los estudiantes (n=75). Aunque la fase de análisis e interpretación de los resultados se inició con el contenido de las entrevistas, se realizó un segundo análisis de éstas cruzando y triangulando la información obtenida de los cuestionarios junto con la del estado de la cuestión.

4.1 Muestra

Este grupo estaba formado por estudiantes del Grado en Magisterio y egresados. La muestra (n=75) se compone por 12 chicos (16%) y 63 chicas (84%), en relación a la edad (27.52, 10.259) no se trataba de una muestra normalmente distribuida dados los picos de edad mínima y máxima, que oscilaba entre oscilaba entre los 21 (22,7%) y los 63 años (1,3%), aunque el 70,7% de la muestra oscilaba entre los 21 y los 25 años. La muestra se dividía también en tres grupos en función del campus en el que estudiaron: Huesca (n= 6), Teruel (N=16) y Zaragoza (n=51), estas diferencias en la distribución pueden estar en relación con el número de grupos de la titulación. Mientras que los maestros diplomados conforman el 16% de a muestra, el resto son alumnos de grado recién titulados o en curso. Por su parte, de los 75 participantes, tan sólo 17 trabajan actualmente como maestros. Aunque no se trata de una muestra representativa o normalmente distribuida en las variables sexo, especialidad y campus universitario, dada la naturaleza cualitativa de la investigación y el carácter exploratorio de esta fase priorizamos la relevancia y riqueza de sus aportaciones, al margen de la imposibilidad de la generalización y transferibilidad de resultados.

4.2 Instrumentos de obtención de datos

Tras la realización de las entrevistas al profesorado, quedó claro que era necesario contar, en la medida de lo posible con la opinión y perspectiva de los estudiantes. Aumentando nuestra comprensión del fenómeno, también nos ofreció otra vía para la triangulación de la información. Como luego se comentará, esta parte de la investigación generó más dudas y preguntas en cuanto muchos aspectos de la enseñanza-aprendizaje del fenómeno, dados los elementos contradictorios, difusos y contrapuestos sobre algunos aspectos. El cuestionario on-line resultó una herramienta adecuada, puesto que permitió acceder a un amplio número de participantes en un escaso límite de tiempo (Casas, Repullo y Donado, 2003), aunque se tuviera que renunciar a la riqueza ofrecida por otras técnicas.

El cuestionario se elaboró a través de una serie de ítems que recogían los diversos núcleos de interés, iniciales y emergentes que habían surgido durante la investigación. Para la elaboración del instrumento, se cuidaron los aspectos de viabilidad, fiabilidad, validez y fidelidad a la realidad del contexto. Tras ser validado por expertos en la materia, se generó un cuestionario on-line a través de la plataforma google docs. Y se hizo llegar al grupo de estudiantes mediante un muestreo no probabilístico o dirigido en dos fases.

Los primeros ítems del cuestionario correspondían a datos demográficos y descriptivos de la muestra: sexo, edad, bachiller cursado, universidad y campus, tipo de plan de estudios, especialidad o mención y temática del TFG. El cuestionario, formado por 15 preguntas (cuadro 1), se organizó a partir de las categorías de análisis establecidas. En relación al tipo de investigación, diseño y objetivos planteados, la mayor parte de la información que se esperaba recibir era cualitativa, de carácter subjetivo y de autopercepción, por tanto no había una finalidad cuantitativa en su uso. 5 de las preguntas se referían a ítems cuantificables, cuatro medidos en escala tipo *Likert* con valores {0-10} y una de selección múltiple con opción abierta. Mientras que el resto de preguntas eran de carácter abierto dado el interés por recoger las opiniones, percepciones y experiencias del alumnado en relación a la asignatura durante el grado o diplomatura, las Prácticas escolares y, en su caso, su labor docente cotidiana.

Cuadro 1: Descripción de preguntas del cuestionario.

Nº	Ítem	Tipo
1	**Valor** de la EA en el desarrollo del niño.	*Escala tipo Likert {0-10}*
2	**Aportaciones** de la EA en el desarrollo del niño	Respuesta múltiple y opción abierta
3	**Aprendizajes previos**	Dicotómica (1=«Si», 0=«No») + respuesta abierta
4	**Importancia de la EVP** en su Formación Inicial.	*Escala tipo Likert {0-10}*
5	**Aspectos positivos** de la EVP	Respuesta abierta
6	**Expectativas** de aprendizaje en EVP	Dicotómica (1=«Si», 0=«No») + respuesta abierta
7	**Actividades** que les habría gustado realizar	Si/No. + respuesta abierta
8	Propuestas de **mejora** para la EVP	Respuesta abierta
9	Autopercepción de **preparación** para impartir EP	*Escala tipo Likert {0-10}*
10	**Actividades** realizadas en en las PE II	Dicotómica (1=«Si», 0=«No») + respuesta abierta
11	Impresiones sobre la **EP en la escuela** (PEII)	Respuesta abierta
12	**Enfoque metodológico** de la EP (maestros en activo)	Respuesta abierta
13	**Formación permanente** y EP	Dicotómica (1=«Si», 0=«No») + respuesta abierta
14	**Interés** por el arte y la cultura.	*Escala tipo Likert {0-10}*
15	Otras aportaciones	

4.3 Tratamiento y obtención de datos

La mayor parte de los datos con los que se trabajó eran de tipo cualitativo (recogido en textos) y dado nuestro interés por captar la pluralidad de visiones y el carácter subjetivo tanto de las entrevistas como de las percepciones de los estudiantes, se realizó un análisis cualitativo de contenido (Gibbs, 2012) de carácter temático, intentando no perder la relación interdependiente de éstos. Este tipo de tratamiento implica un crecimiento y multiplicación de los datos (Flick, 2012), en parte por las reflexiones, dudas y puentes de relación establecidos durante su análisis y la triangulación. También se relaciona por el carácter holístico de la investigación y el interés de conocer y dar a compartir la multiplicidad de experiencias, sentidos y significados de la educación artística de los participantes. Este crecimiento supone un obstáculo tanto en la compilación y análisis de los datos como en su narración y comunicación.

La información se codificó mediante un sistema de categorías elaborado *ad hoc* que se fue modificando y adaptando a la investigación a medida que ésta evolucionaba. Éste se elaboró siguiendo los núcleos de interés iniciales y los emergentes. Tras la organización temática y jerarquización o, más bien puesta en relación, de las distintas categorías, se establecieron tres grandes grupos de macrocategorías que abarcaban un contexto general (arte y sociedad), el contexto particular de la EVP en la Universidad y otro centrado en la Educación Plástica en la Escuela. En total se establecieron 35 categorías, organizadas en 8 macrocategorías.

Los "Maestros en formación inicial", como sujetos protagonistas de la situación, se establecieron como una macrocategoría específica (MC6). A través de las distintas categorías se establece lo que sería el grupo de estudiantes reales (la percepción del profesorado y la autopercepción de los estudiantes) y lo que sería el maestro en formación inicial "ideal". El análisis e interpretación de los datos, supuso un constante diálogo entre el *yo real* y el *yo ideal*. Se intenta profundizar y reflexionar sobre la tensión conflictiva entre "lo que es" y "lo que podría/debería ser"; "entre lo que se aprende" y lo que "se debería aprender"; entre "lo que aprendí" y "lo que me gustaría haber aprendido" y su conflictiva relación con "qué y cómo me enseñaron"/ "qué y cómo me gustaría que me hubieran enseñado", etc.

5. Resultados

Entre los resultados obtenidos llama la atención y es preocupante, dado el ámbito de la formación de formadores, aunque no se trate de algo nuevo en el ámbito académico, la falseada conciencia de aprendizaje que muestran los participantes. Tanto por los comentarios del grupo de estudiantes en los respectivos ítems como las alusiones al tema por el profesorado, existen conceptos básicos que algunos estudiantes creen dominar pero que luego en la teoría y en la práctica no resultan así. Lo que se puede relacionar con la repetición de contenidos a lo largo de los distintos cursos de las distintas etapas educativas. Una repetición que, a veces, parece quedarse en la superficie sin llegar a profundizar, y lo más preocupante de todo, a pesar de, y quizás debida a esa repetición, se creen saber pero no se conocen realmente. Lo que parece más alarmante cuando estamos hablando de futuros maestros.

De forma paralela, la valoración que hacen los estudiantes sobre su nivel previo de conocimientos y las posibles dificultades y objeciones sobre la asignatura, resultan contradictorios. Por un lado, el 42,7% considera insuficiente su nivel previo de conocimientos, sin embargo, muchos de los que sí se consideraban preparados para ésta, mencionan la repetición de contenidos y actividades a lo

que vivieron en la Educación Secundaria Obligatoria. También expresan un exceso de contenidos de carácter teórico en comparación con la insuficiente adquisición de estrategias pedagógicas y contenido de carácter didáctico. De forma casi unánime, se reclama el deseo de realización de actividades prácticas de carácter didáctico, entre pares o en el contexto escolar, así como claves para la adaptación curricular de contenidos, evaluación y estrategias de enseñanza de la educación artística. También explicitan que la asignatura parece estar más enfocada a desarrollar sus habilidades técnicas o "dotes artísticas", en muchos casos considerando que sólo se evalúa el resultado final sin contemplarse el proceso y evolución del aprendizaje, aludiendo en algunos casos a una falta de apoyo y *feedback* por parte del profesorado. Resumiendo, transmiten que la asignatura no parece estar enfocada hacia su futura labor como maestros de plástica. Por su parte, son conscientes de las limitaciones de tiempo y recursos de la asignatura, mostrando una actitud comprensiva hacia sus experiencias pasadas de aprendizaje en niveles anterior (analizando sus experiencias actuales) y reconocen la situación de vulnerabilidad del área, demandando más asignaturas o itinerarios de mención para poder profundizar sobre los aspectos vistos.

En relación a los aspectos positivos percibidos en relación a la asignatura cabe destacar la capacidad del profesorado universitario para cambiar y ampliar su perspectiva y concepciones acerca de la asignatura, tanto de forma personal como en su futura labor docente. Así como la recuperación de seguridad personal y motivación de aprendizaje en el área. Mientras que un 22,6% otorga una puntuación media al valor de la educación artística en la formación integral de la persona, un 30,7% le da la puntuación máxima (tabla 1). Por su parte un 36% mostró sentirse bastante interesado por el arte y la cultura. También resulta destacable que un 53,3% se siente entre nada y algo preparados para impartir la asignatura en el futuro.

Se consideró que podía haber cierta relación entre los ítems Valor de la educación artística en el desarrollo de los niños (7.22 ±2.994) e ítem Interés por el arte y la cultura (6.16±3.184). Para analizarlo se realizó una prueba de correlación bivariada, empleando el coeficiente de correlación no paramétrico de Rho de Spearman (.749) que mostró una correlación positiva con cierta fuerza y estadísticamente significativa.

Tabla 1: Datos obtenidos en los items cuantificables del cuestionario

	Valor de la Educación Artística (7.22 ±2.994)		**Importancia de la EVP en su formación (5.26, 3.169)**		**Autopercepción de preparación (4.06, 2.97)**		**Interés por el arte y la cultura (6.16,±3.184)**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Ns-Nc	3	4%	9	12%	6	8,2%	2	2,7%
Nada (0)	0	0%	4	9,3%	6	8%	6	8%
Poco (1-2)	5	6,7%	13	17,3%	21	28%	6	8%
Algo (3-4)	17	22,6%	13	17,3%	13	17,3%	11	14,7%
Medio (5-6)	1	1,3%	11	14,6%	9	12%	5	6,7%
Bastante (7-8)	13	17,3%	13	17,3%	16	21,3%	27	36%
Mucho (9)	13	17,3%	1	1,3%	1	1,3%	6	8%
Totalmente (10)	23	30,7%	11	14,7%	3	4%	12	16%
	75	100%	75	100%	75	100%	75	100%

En relación a lo que los estudiantes viven dentro de las aulas de primaria durante las Prácticas Escolares II (PEII) en el 3º curso del grado, se describen ámbitos casi antagónicos. Se alude tanto al uso de la plástica como lugar para la creación de manualidades y elementos decorativos como al seguimiento continuo de material editorial o libro de texto y las actividades que suelen abordar, copia de láminas, ejercicios de colorear. Por el contrario, también se nombran actividades y proyectos interdisciplinares o actividades innovadoras que incluyen temas transversales como el reciclaje, en el cual se introduce a los niños al entorno estético de la realidad y de la creación artística. Las actividades desarrolladas y descritas por los estudiantes durante las PEII muestran interés por la materia y revelan la importancia del arte durante la infancia y el aprendizaje. Las prácticas parecen favorecer la recapitulación y reflexión sobre los conceptos vistos el curso anterior, sirviendo como un lugar y espacio para recuperar el valor del área, que se ve reforzada por la devolución positiva de los escolares, su actitud y motivación e interés durante las actividades propuestas.

6. Discusión de resultados

A la luz de los resultados obtenidos en el conjunto de la investigación, se confirman obstáculos como la falta de tiempo o el escaso nivel de conocimientos previos y desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes (Aguirre, 2003), así como la prevalencia de algunos estereotipos y prejuicios acerca de la creación artística (Fosati, 2013). Por parte del profesorado, también se menciona la falta de autonomía de los estudiantes y las reticencias y mecanismos de rechazo (Calbó, 1997) que se ponen

en marcha ante propuestas innovadoras, disruptivas y que en ocasiones ponen en duda los esquemas estables y de respuesta única al que se nos acostumbra en otro tipo de procesos de aprendizaje. Por su parte, el factor tiempo se convierte en un elemento de gran interés a la par que problemático. Las limitaciones temporales de la asignatura, el tiempo de enseñanza, (tanto su duración como su posicionamiento cronológico dentro del plan) se encuentra en tensión con el tiempo de aprendizaje, reflexión, afianzamiento y profundización requeridos por el tipo de contenidos y los aprendizajes previos. Continúa abierto el debate de cómo conseguir el equilibrio entre el contenido teórico – así como su profundización sin que se quede en una mera repetición superficial- y las orientaciones y contenidos de carácter didáctico y pedagógico. Sin embargo, la experiencia de los estudiantes reafirma la importancia del carácter experiencial (Dewey, 2008) del aprendizaje artístico, y el carácter motivador y de placer que implica la creación artística, en el disfrute de los materiales, el placer obtenido y el aspecto lúdico. Se trata entonces de encontrar una educación artística expandida y renovada, que contemple las tareas de búsqueda y la importancia del proceso, sin olvidar las tareas de creación y apreciación artística (Barragán y Moreno, 2003) y la reflexión conceptual, aludiendo a los mecanismos y significados sociales subyacentes al arte y la cultura, teniendo en cuenta la futura labor como maestros de plástica.

Aunque preexisten en la actualidad escuelas donde la plástica se sigue limitando al uso del libro de texto y la copia de láminas o la resolución de ejercicios mecánicos, destacan pequeños intentos por emplear la plástica de forma lúdica, expresiva, creativa y teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas. Parece pertinente no sólo generar esfuerzos para mejorar o adaptar la formación inicial de los maestros, sino también desarrollar recursos y estrategias adecuados y que respondan a las necesidades de los maestros en activo y los escolares, en un contexto tan cambiante como el actual, lo que implica un fortalecimiento de la relación entre la investigación educativa y la labor docente (Jové y Betrián, 2012), una red de conocimiento, donde compartir y generar experiencias y fomentar el aprendizaje permanente.

La temporalización de la investigación fue un obstáculo para su desarrollo, impidiendo realizar un estudio y análisis más profundo sobre la percepción de la asignatura de los estudiantes. Dadas las características de la muestra, no se puede realizar inferencias o generalizaciones, aunque tampoco fuera nuestra intención primera. Comprendemos esta parte del estudio como una fase de aproximación a futuras investigaciones que facilitarán la delimitación de ésta, la apertura a nuevos núcleos de interés y conceptos a analizar, entre otros. Así mismo, consideramos que los cambios producidos a nivel del investigador han sido enriquecedores, destaca la devolución positiva y motivadora con respecto al área de los participantes. También sus contribuciones han permitido que se cuestionen algunos prejuicios de partida así como algunas preconcepciones sobre la predisposición e interés

de los maestros en formación en lo relativo al arte y la educación artística. Han surgido nuevas preguntas y espacios de reflexión para futuras investigaciones, no sólo centradas en la adecuación a las necesidades de aprendizaje de los maestros en formación, sino también la de los maestros en activo, que han compartido tanto los recursos que encuentran para desarrollar la labor educativa y también el deseo de contar con más recursos, apoyo y estrategias.

NOTAS:

Tras la adaptación al marco europeo de las antiguas diplomaturas a los grados, las antiguas especializaciones de Magisterio (Primaria, Educación Física, Inglés, Música) dividieron por un lado en el Grado en Magisterio de Primaria y el Grado en Magisterio de Infantil. En el primero del cual, entre las menciones profesionalizadoras encontramos: Lengua inglesa, Lengua francesa, Educación Física, Educación musical, Pedagogía Terapéutica y Audición y lenguaje.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Madrid: Catarata.

Aguirre, I. (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación Artística. Revista de investigación*, 1, 33-42. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.

Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista digital do LAV*. 1, 1.

Agra, Mª. J. (2003). La formación artística y sus lugares. Educación Artística. *Revista de investigación*, 1, 58-72, Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.

Alonso, M.A. (2011). *La formación del alumnado de magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante.* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia).

Arañó, J. (1993) La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, 9-20.

Barragán, J. M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En Marín, V. (coord.) *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada 43-80.

Berdichevsky, P. (2012). Arte y cultura visual en la formación de maestros. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educaçao*, 14, 231-242.

Calbó, M. (1997). ¿Tienen que dibujar los estudiantes en la clase de didáctica del arte?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 33-54.

Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31 (8), 527-538.

Denzín, N.K. & Lincoln Y (coords.) (2015). *Manual de investigación cualitativa. IV, Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Flores, L. (2012) *Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fosati, A. Educación artística: revisiones necesarias en la formación inicial del maestro/a. *Educación Artística. Revista de investigación*, 2003 (1) (43-47). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València: Valencia.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gil. Mª. T y Barragán, J.M. (2003) Ámbitos de docencia, investigación y promoción del Área de Formación en Educación Artística de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona. *Educación Artística. Revista de investigación*,1, 123-145.

Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: Universitat de Valencia.

Huerta, R. y Domínguez, R. (2011). Formatear o morir. Los retos del arte y la educación artística ante los nuevos patrimonios. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 2, 9-18.

Jové, G. y Betrián, E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, Individuo y sociedad*, 24 (2), 301-314.

Jové, G., Lloch, N., Bonastra, Q. y Farrero, M. (2014). Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control*. Barcelona.

Marín, R. (2003b). Utopías visuales y educativas. La Educación Artística como aprendizaje de la libertad personal y colectiva en una sociedad mejora para todas las personas. Marín, R. (Coord) *Didáctica de la educación plástica para Primaria.* Madrid: Pearson Educación. 499-542.

Ortega, A. (1996). Educación Plástica: algunas consideraciones básicas en torno a la formación del profesorado de enseñanza primaria. *Pixel-Bit: Revista de medios y comunicación*, 7. Recuperado en: http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n7/n7art/art75.htm

Salgado, M.C. (2013). Valor percibido por los maestros en formación inicial hacia la plástica. *Educación artística: revista de investigación*, 4. 277-288.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Madrid: Morata.

Silva, B. y Oliveira, M. (2013). Una imagen sobre la Educación Artística en la actualidad. *European review of artistic studies*, 4, 1, 54-75.

Stakes, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Urpí, C. y Costa, A. (2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística en maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 4, 301-316

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Formação complementar: Apoio pedagógico em matemática aos cursos de tecnologia e licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Medianeira

Claudimara Cassoli Bortoloto[1], André Sandmann[2] , André Inácio Mélges[3]

[1]*UTFPR- Medianeira (Brasil)*

[2]*UTFPR – Medianeira (Brasil)*

[3]*UTFPR Medianeira (Brasil)*

[1]claudibortoloto@yahoo.com. br,[2]sandmann_andre@hotmail.com,

[3]andremelges@hotmail.com

Resumo

Nos últimos anos, houve no Brasil uma crescente expansão do Ensino Superior, o que ampliou consideravelmente o número de universidades públicas, e taxas de matrículas. No entanto, esses alunos que chegam a Universidade apresentam uma profunda defasagem de conteúdos dados à falta de qualidade da educação básica. Aparece assim numa mesma proporção a lacuna entre saberes escolares e saberes acadêmicos. Tal fato pode ser apontado nos altos índices de reprovações e desistências nas disciplinas relacionadas à Matemática nos cursos de Tecnologia e Licenciatura de muitas universidades Brasileiras. O presente trabalho ensejou proporcionar um caminho para a construção de saberes básicos necessários aos alunos para o acompanhamento de disciplinas correlatas a matemática no ensino superior. Foi viabilizado como uma alternativa da Universidade interferir nos índices de reprovações, com vistas a recuperação de conteúdos básicos de saberes matemáticos, como mecanismo para a progressão acadêmica e eventual permanência dos evolvidos em seus respectivos cursos, evitando o grande número de evasão por parte dos estudantes. Este trabalho teve por finalidade aproximar o discente da universidade, ensejando atenuar as barreiras encontradas no processo de ensino-aprendizagem em Matemática no ensino médio e superior. Para esse propósito, monitores com bom rendimento acadêmico foram selecionados entre os alunos de Engenharia, simultaneamente treinados sobre conhecimentos pedagógicos essenciais para a prática de monitoria. O resultado foi o êxito de um índice com quase 80% de aprovação de alunos participantes nas disciplinas correlatas a matemática dada à assiduidade dos alunos. Didáticas e metodologias que mobilizaram o aluno para o conhecimento a partir do vínculo entre conteúdo e realidade se destacaram como fundamentais para o sucesso do projeto. Além disso, os alunos

monitores tiveram vínculos com a realidade dos alunos, de forma a percebê-la, compreendendo os desafios para a aprendizagem de alunos trabalhadores. A experiência lhes possibilitou a reflexão sobre a prática pedagógica, constituindo-se num momento privilegiado para sua formação, o que despertou em muitos monitores o interesse pela docência. Neste sentido, a reflexão, não é somente um simples processo de formação, mas, sobretudo de mudança de postura para com o ensino-aprendizagem nessa ciência. O principal resultado observado no decorrer desse projeto foi um aumento significativo no que se refere ao número de aprovados em Cálculo e a permanência dos acadêmicos até o final da disciplina, podendo relacionar tal sucesso a linguagem utilizada pelos monitores, associadas ao conhecimento de práticas docentes que podem ser mais próximas as necessidades dos acadêmicos envolvidos nesse processo.
Palavras-chave: desistências, apoio pedagógico, matemática, ensino superior.

1. Introdução

O ensino superior tem crescido e incorporado considerável número de matrículas no Brasil, porém embora esse seja um ponto positivo para o país, há ainda outras reformas necessárias para melhorar o processo educacional que permeia toda a estrutura do ensino básico que privilegia a quantidade de alunos, em detrimento da qualidade da educação que é ofertada.

A defasagem de conhecimentos principalmente de Matemática e áreas correlacionadas no ensino básico tem implicado de forma considerável nos conhecimentos necessários aos alunos da Universidade. Muitas vezes esses não conseguem acompanhar e conseguir avançar em aprovações de disciplinas que são fundamentais para sua formação como, Cálculo Diferencial e Integral, Estatística e Física. Esse número é ainda maior quando se remete aos alunos do noturno, devido à realidade dos mesmos em que são em sua maioria alunos trabalhadores e não possuem dedicação exclusiva aos estudos. A expansão do Ensino superior não pode ser negada frente a esses dados, pois é fato que atualmente milhares de novos alunos foram incorporados na Universidade, associado a isso, o déficit de conteúdos ocasiona por sua vez baixo rendimento acadêmico, sendo essa uma realidade a ser enfrentada pelos gestores educacionais. Com o intúito de intervir nessa realidade e buscar alternativas para melhorar o déficit de conteúdo e reduzir o número de reprovações e evasão, o departamento de Educação da Universidade Tencnológica Federal do Paraná Campus - UTFPR de Medianeira implementou o projeto de formação complementar, sendo esse um curso de formação que privilegia aulas de monitoria e implementação didática pedagógica para alunos de cursos noturnos dessa Universidade, buscando intervir no problema e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Esse artigo busca sintetizar essa experiência desenvolvida na UTFPR – de Medianeira. O mesmo se desenvolve tento em vista a seguinte organização: incialmente descreve a realidade e alguns dados da Universidade, como expansão de matrículas, além de um problema a ser atingido, que é o déficit de conhecimento nas áreas correlacionadas à matemática e áreas afins. Posteriormente faz uma descrição e análise do projeto implementado para motivar o conhecimento desses alunos a partir do projeto de monitorias, destacando suas principais contribuições e resultados tanto na perspectiva dos alunos que fizeram parte dessas monitorias, como para os alunos monitores, que tiveram a responsabilidade de exercer a prática docente na condição de monitores e inovar didático pedagogicamente, o que fizeram deles, importantes aliados dos professores Universitários.

2. A expansão superior no Brasil e a contradição da baixa qualidade da educação básica

O Brasil ampliou significativamente as vagas no ensino superior na útlima década, conforme dados do Ministério da Educação, atualmente a aproximadamente 16 a 19 % da população brasileira tem acesso ao ensino superior, a evolução nesse número nos últimos vinte anos é expressiva, houve a triplicação dos dados com novas instituições e ofertas de vagas. Isso pode ser observado no gráfico 3 de matrículas no ensino superior, conforme dados do INEP(2011).

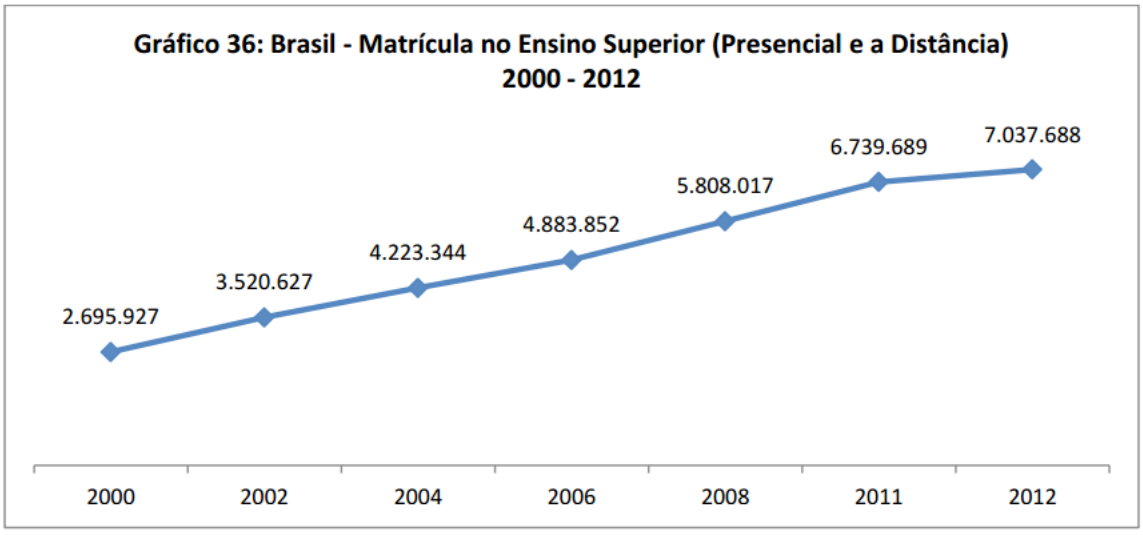


Gráfico 3: Matriculas ensino superior

Severino (2009) analisou o crescimento de vagas no ensino superior e questionou a qualidade frente a uma taxa de crescimento que correspondia a 2,5% ao ano, enquanto na década de 1990, esse número não chegava a 0,5%. Para esse autor a Universidade deve primar pela qualidade do ensino, e muitas vezes a ampliação não significa que essa premissa seja atingida. O autor destaca que essa expansão não foi somente pública, mas privada, o que faz com que a educação esteja vinculada a um sistema mercadológico.

Corroborando com Severino (2009), Mancebo, Do Vale e Martins (20015), não deixam de expressar essa tendência, e destacam esse processo no interior da Universidade Pública, com a cobrança de cursos de extensão e pós-graduação, o que descaracteriza a função da Universidade Pública e seu compromisso social. Assim infere os autores quando mencionam sobre a atual conjuntura de expansão do Ensino Superior.

> É um tema complexo, que aqui será abordado, num esforço de síntese, com base em quatro grandes eixos: (1) o expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privados/mercantis; (2) algumas ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior (IFES), seja pela multiplicação dos campi das IFES já existentes, pela expansão do número de instituições, ou, ainda, mediante programas de reestruturação do setor, como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); (3) a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, cabendo destaque à utilização do ensino a distância (EaD); e (4) a expansão da pós-graduação, com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento. (MACEBO et al, 2015, p. 33).

No bojo desse crescimento está a UTFPR Medianeira, essa Universidade teve uma profunda expansão de suas matrículas nos últimos anos. Associado ao crescimento tem-se elevado número de reprovações e desistências.

Estudos sobre dados dessa Universidade feitos por Miiller, Bertolazo e Bortoloto (2015) revelaram a excessiva taxa de reprovações em cursos de Engenharias, devido ao déficit de conteúdos dos alunos em áreas correlatas ao ensino de matemática, conforme infere os autores:

> Nota-se assim, que os alunos entram para a universidade sem o devido preparo, com déficits de conhecimentos que deveriam ter sidos acessados na educação básica, quais são fundamentais para prosseguimento no ensino superior. Esses, normalmente acabam encontrando dificuldades no início da graduação em matérias básicas e elementares, o que pode estimular a desistência ainda nos primeiros anos da graduação. (MIILLER, BERTOLAZO E BORTOLOTO, 2015, p. 06).

Contudo, diante da realidade da Universidade que é o acesso com qualidade, a sua ausência ou pouca efetividade, conduz a um problema que é a permanência, mas também a qualidade da educação oferecida, o que por sua vez consubstancia na permanência dos estudantes para que possam não só entrar, mas também concluir o ensino superior. Com esse propósito desenvolveu-se um projeto de extensão que tem por objetivo interferir nesses dados, principalmente viabilizar aos alunos outros mecanismos de aprendizagem que viessem a recuperar os conteúdos da educação básica voltados para áreas correlacionadas a matemática e simultaneamente tornar os alunos suficientemente preparados para acompanhar as disciplinas que são ministradas no primeiro ano da Universidade.

Como uma experiência piloto, o projeto de monitorias foi aplicado junto aos alunos de cursos ofertados no período noturno.

Os cursos oferecidos pela Universidade nesse período eram licenciatura em Química e três Tecnologias, sendo elas: em Gestão Ambiental, em Alimentos e Manutenção Industrial.

O perfil dos estudantes é de alunos em sua maioria trabalhadores, quais dividem o tempo entre trabalho e estudos, nesse sentido, a realização das aulas de monitoria deveria ser ofertadas em período compatível com a possibilidade de tempo desses alunos. Esse perfil de aluno participante do projeto direcionou a sua execução aos sábados no período vespertino, e propiciava a participação de todos os trabalhadores.

A organização do projeto foi pensada levando em consideração o perfil do aluno e também do monitor. Natário e Santos (2010) pesquisaram sobre a importância do monitor para realização de atividades docentes. Conforme esses autores o Monitor possui uma relação:

> (...) "de base entre iguais", uma vez que o monitor não precisa ter habilidades superiores às dos colegas, apenas um domínio maior sobre uma pequena parte do conhecimento, ou, então, que ambos, colega e monitor, possuem habilidades equivalentes e, nesse caso, trabalham conjuntamente para um aprofundamento do estudo (NATÁRIO E SANTOS, 2010, p. 356).

Assim, para esses autores, o monitor é um aluno que tenha um domínio maior sobre o conteúdo, com disponibilidade de interesse para ensinar outro aluno. Nesse sentido, os monitores selecionados para execução do projeto eram alunos dos cursos de Engenharia, que se sentiam atraídos a participar do projeto de forma voluntária. O requisito seria bom rendimento em disciplinas correlacionadas à matemática, como Cálculo I e Álgebra.

O projeto atraiu um conjunto de monitores que se interessaram por ele, e que possuíam vontade e desejo para ensinar. Após seleção dos monitores que seguiu o critério de análise de currículo com o melhor desempenho como alunos nas disciplinas correlatas a matemática, os mesmos foram

submetidos a uma capacitação. Eram essenciais conhecimentos básicos que envolvesse a formação de docentes, como didática, domínio de conteúdo, planejamento de ensino e avaliação.

De acordo com Libâneo (1984) a didática é fundamental para a transmissão do conteúdo, é a forma de como o professor mobiliza o aluno para o conhecimento e desperta o interesse sobre ele.

> Entendida nesse sentido, a educação é "uma atividade mediadora no seio da prática social global", ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência incialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada (LIBÂNEO, 1984, p. 39)

Nessa mesma perspectiva, nos anos 1980, foi criada no Brasil a Pedagogia histórico crítica por um conjunto de professores vinculados a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Um dos pressupostos da pedagogia histórico crítica é dar bases teóricas e metodológicas para o professor ensinar. (SAVIANI, 1991).

Cada professor, munido de seus conhecimentos em cada área de atuação, deve levar o aluno a sair do conhecimento menos elaborado para o conhecimento mais complexo, ou do pensamento simples para o pensamento abstrato.

Saviani, (1991) denomina esse processo de síncrese, síntese e catarse. A síncrese seria o estágio de conhecimento inicial do aluno, a síntese é a intermediação do professor para transmitir o conhecimento científico aos alunos, os mecanismos que o mesmo desenvolve para explicar, para tornar o simples em abstrato, de forma a contribuir para desenvolver o pensamento mais elaborado, e por fim a Catárse que seria a assimilação do conhecimento pelo aluno. (Saviani, 1991, 2003).

Gaparin (2003) corroborando com Saviani (1991) ressalta que as três etapas da pedagogia histórico crítica que consiste na realização de operações mentais, desenvolvimento de análises e comparações, críticas, levantamento de hipóteses, classificações, produção de conceitos científicos, deduções, generalizações, discussões e explicações, conforme nos indica Gasparin:

> Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, é chegado o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando manifesta que assimilou, que assemelhou a si mesmo, os conteúdos e os métodos de trabalho em função das questões anteriormente enunciadas. (GASPARIN, 2003, p. 4)

Contudo, a formação desses monitores carecia de alguns conhecimentos pedagógicos para a atuação como monitores, embora os mesmos fossem alunos, teriam que ter domínios básicos para permitir o melhor aproveitamento na relação com os alunos participantes.

O domínio dos conteúdos, preparo de aulas, planejamentos e didáticas eram mecanismos básicos essenciais para possibilitar a condução dos participantes a superação do senso comum e assimilação do conhecimento científico, ou para a superação do pensamento simples para o mais elaborado ou abstrato.

Nessa perspectiva Duarte (2003) ressalta a importância da pedagogia histórico-crítica como ferramenta metodológica do professor, os monitores na condição de condutores do conhecimento não poderiam abrir mão do papel da mediação, do domínio dos conteúdos. O domínio do conteúdo é essencial para a criatividade dos professores, e conforme Duarte (2003), quando o professor o possui, ele tem ideias e estratégias didáticas para a sua transmissão. Corroborando sobre a importância do domínio de conteúdo pelo professor, ao falar de ensino e didática, Libâneo (1984) ressalta que não é a didática que define o conteúdo, mas ao contrário, é o conteúdo que define a didática e os métodos de ensino utilizados pelos monitores.

Embora a monitoria seja como enfatizaram Natário e Santos (2010) uma experiência que se produz pela relação entre iguais, foi exigido dos monitores o domínio de um conhecimento, para que ele possa conduzir e contribuir para a assimilação de conteúdos científicos por outros alunos, viabilizando - lhes o melhor aproveitamento das aulas e rendimento acadêmico.

Ressalta-se também, que alunos do curso de Licenciatura em Química são também atendidos pelo projeto, o que reforça conforme já apontado por Severino (2009) a responsabilidade da Universidade para com a formação de futuros professores, alunos das licenciaturas. Se a Universidade consegue promover uma boa formação de professores, por sua vez, ela também gerará impactos na melhoria da qualidade da educação básica, quando envia da Universidade para a escola um professor que detém uma boa formação e domínios sólidos dos conteúdos de sua área de conhecimento. Nessa perspectiva, Severino (2009) indica a importância da extensão na vida universitária, o que viabiliza a integração do conhecimento acadêmico com a realidade social.

> Deste modo, a extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social. É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, numa dimensão própria e insubstituível (SEVERINO, 2009, p. 261).

A Universidade quando implementa projetos de extensão, promove um benefício não só para a comunidade a ser atendida, que nesse caso eram alunos de cursos noturnos da UTFPR – Medianeira, mas também proporciona por outro lado a formação e o contato do estudante com a realidade social. Nesse sentido, os monitores passaram por qualificação sobre elementos necessários para a docência, embora sejam esses monitores, e posteriormente se organizaram para abordar os seguintes conteúdos: Frações, Racionalização, Radiciação, Potenciação, Expressões Matemáticas, Equações do 1º e 2º grau e Funções. Tais conteúdos como visto, perfazem o conjunto de conhecimentos necessários de matemática básica, até o alcance das funções que são intensificadas na Universidade.

Por outro lado, se o projeto visou atingir a assimilação desses conteúdos, sendo um suporte para as aulas de disciplinas correlatas à matemática, ele permitiu também o desenvolvimento de habilidades para os alunos monitores. Eles não só conheceram a realidade, principalmente no que se refere **à** sensibilização de ter diante de si, alunos trabalhadores, dialogando e vivenciando suas situações e experiências, ou o que Severino (2009) denominou de conhecimento da realidade social, mas desenvolveram habilidades docentes.

Ao dialogar sobre os efeitos do estímulo à docência, Natário e Santos (2010, p. 356) indicaram sobre os efeitos positivos da monitoria para o monitor:

> Em relação ao vínculo com o conhecimento e as questões educacionais, a monitoria é um espaço de aprendizagem proporcionado aos estudantes. Sua finalidade é aperfeiçoar o processo de formação profissional e promover a melhoria da qualidade de ensino, criando condições para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente do monitor. Os programas de monitoria têm que proporcionar aos graduandos a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico, auxiliando--os na formação profissional.

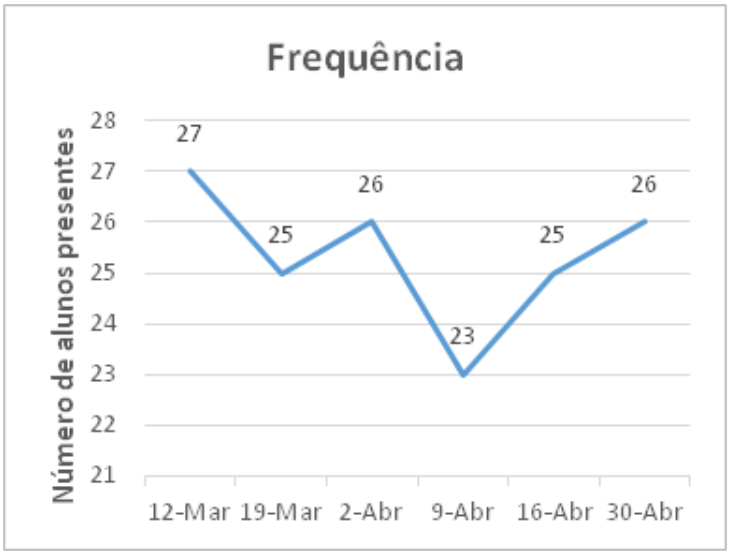
2.1 Resultados e impactos do projeto monitorias

Após seleção de monitores os mesmos passaram por cursos de qualificação voltados para o conhecimento docente, esses monitores são alunos de cursos de engenharia com dedicação exclusiva aos estudos, que tiveram acesso a formação sobre conceitos e conhecimentos pedagógicos para auxiliar na prática de monitorias. O curso de extensão formação complementar por monitorias foi divulgado em todas as turmas, e todos os alunos interessados em fazê-lo realizaram inscrições.

As aulas ocorreram sempre aos sábados no período vespertino, tendo em vista o perfil dos alunos participantes, o período de aplicação do projeto compreendeu o primeiro e o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016,

Diante dessa experiência pode observar o comprometimento dos alunos no decorrer do projeto, sendo esses assíduos em relação à participação, conforme nos indica a tabela baixo. Consequentemente houve por parte desses alunos maior disposição em relação **à** absorção dos conteúdos matemáticos, além da participação nas atividades ministradas durante o projeto.

Tabela 1: Gráfico de frequência das aulas ministradas no 2 semestre de 2015



Fonte: UTFPR (2016).

Nesse sentido, Natário e Santos (2010) ressaltaram o amplo benefícios de projetos de monitoria, pois se beneficia igualmente quem ensina e quem aprende, conforme infere os autores:

> A monitoria traz benefícios tanto ao monitor quanto ao monitorado. Em relação à teoria sócio- -histórica, pode-se destacar a atuação do monitor na zona de desenvolvimento proximal do monitorado e em relação ao professor, na zona de desenvolvimento proximal do monitor. Ambos - monitor e monitorado - buscam apoio no conhecimento ou na habilidade por meio da interação social e cognitiva, estabelecendo parcerias com indivíduos/sujeitos mais experientes em relação a uma tarefa cujo nível de dificuldade se situe dentro da zona de desenvolvimento proximal. (NATÁRIO, SANTOS, 2010, p 357).

Pode-se observar na Tabela 01 que dentre os 23 participantes que concluíram o projeto, 18 estudantes que representa 79,17% continuam frequentando assiduamente a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, em suas respectivas turmas, diferente de outros semestres em que os índices de

desistência eram maiores a partir da primeira avaliação, ao final do semestre letivo observou-se que 30% dos alunos foram aprovados um resultado satisfatório ao ser comparado com semestres anterios em que o índice de aprovação foi de 20%. Ressalta-se aqui a importancia de projetos desse cunho, pois além de auxiliarem na elevação dos índices de aprovação, corroboram com a permanência dos acadêmicos em suas respectivas turmas de Cálculo.

Estudos realizados sobre índices de reprovação e evasão nos cursos de Egenharias da UTFPR Medianeira, indicaram que os elevados índices de reprovações eram maiores no primeiro semestre, o que consequentemente contribuia para esses números serem maiores também na evasão, conforme os autores " pode-se observar a partir dos gráficos que a maioria dos estudantes que entram na universidade acabam por desistir do curso ainda nos períodos iniciais ''. (MIILLER, BERTOLAZO E BORTOLOTO, 2015, p. 04)

Nesse sentido, os autores apresentam outro problema que assola as Universidades, sendo a evasão associada ao desperdício de dinheiro público que é aplicado no ensino superior, essa análise seria também outra justificativa, que se traduz na importância desse projeto, pois conforme análise dos dados abaixo, foi expressivo o exito dos estudantes participantes, pois esses mantiveram elevado índice de aprovação, diminuindo também a evasão nos cursos ofertados.

Tabela 2: Assiduidade dos alunos do projeto na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral

Item	Participantes assíduos do projeto	Porcentagem dos alunos assíduos e desistentes
Participantes Assíduos	19	79,17
Participantes Desistentes	5	20,83

Fonte: UTFPR (2016).

Nesse sentido, um dos motivos que são elementos explicadores da assiduidade desses alunos participantes tanto no projeto como nas aulas da universidade, seria a diversificação de metodologia e a melhor compreensão da linguagem que é passada de aluno para aluno, embora o monitor tenha um perfil e um conhecimento superior sobre o conteúdo. As metodologias de ensino visaram relacionar os conteúdos ensinados com as diversas situações reais vivenciados no cotidiano do aprendiz.

Dessa forma, esse projeto buscou desenvolver mecanismos para diminuir o déficit de conteúdo e os elevados índices de reprovações, seu resultado foi eficaz, pois dos participantes quase 80% tiveram resultados satisfatórios de participação no projeto, acompanhamento e aprovação nas disciplinas.

A assiduidade verificada dentre os participantes na disciplina que estão matriculados pode ter sido motivada pela diversificação de metodologias de ensino nas aulas do projeto que foram norteadas

por fundamentos da matemática, bem como pela aplicação dos conteúdos em situações reais. Um dos motivos que gera o desinteresse na sala de aula, é a falta de relação entre conteúdo e a realidade do aluno, muitas vezes esses são teóricos, instrumentais desconectos de qualquer relação com a vida real e por isso destituídos de sentido.

3. Conclusão

A expansão do Ensino Superior tem revelado a partir dos dados oferecidos pelas Universidades a necessidade de melhorar a educação básica. Os alunos que chegam a Universidade Tecnológica, não conseguem no início do curso resultados satisfatórios de aproveitamento, a maioria por não possuir um conhecimento sólido dos conteúdos correlacionados a matemática básica, sendo essas disciplinas de peso na formação acadêmica, acabam reprovando e muitas vezes desistindo do curso logo no início do mesmo.

Com intuito de melhorar esses dados, e intervir num problema que assola as Universidades como um todo, o Departamento de Educação da UTFPR teve no projeto Formação Complementar um bom exemplo de busca de mecanismos para superar um dos atuais problemas que permeiam o seu espaço universitário. A implementação da monitoria junto a alunos do ensino noturno foi um projeto piloto e possuía características peculiares, como implementação aos sábados com monitores selecionados a partir de um bom rendimento acadêmico e interesse dos monitore para ensinar. Dessa forma, a preparação desses monitores a partir de conhecimentos básicos na área de licenciatura votados para o ensino e aprendizagem potencializou a linguagem acessível dos estudantes que iriam atuar junto com outros estudantes na condição de monitores.

O resultado angariou um bom índice de aproveitamento, com aproximadamente 80% de aprovações e acompanhamento nas disciplinas pelos alunos participantes, ademais, outro fator interessante além do êxito naquilo que ela se propôs, consequentemente esse projeto despertou entre os alunos monitores de engenharias o interesse pela docência e os aproximou da realidade social.

Esses perceberam que outros elementos perfazem a docência como a realidade dos alunos que atendiam, por serem esses trabalhadores, traziam experiências e visões de mundo que jamais poderiam ser percebidas pelos acadêmicos monitores se não fosse à convivência, que foi fundamental para desenvolver aspectos como a sensibilidade com o outro e relações afetivas que também envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, embora essa seja uma pequena tentativa de superar problemas que permeiam a realidade universitária, as monitorias foram fundamentais para cumprir o papel social da Universidade, conciliando ensino, pesquisa e extensão, embora ainda tenha desafios como atrair todos os alunos,

pois só participaram do projeto aqueles que tiveram interesse e condições para isso, sejam eles os alunos participantes, sejam eles os monitores do projeto.

Referencias

Miller, Kess Jones; Bertolazo, Diogo, Bortoloto, Claudimara C. *Evasão dos Cursos Superiores de Engenharia da UTFPR de Medianeira*. Seminário de Extensão e Inovação da UTFPR –SEI. Campo Mourão, 2015.

Duarte. Newton. A tragédia do Construtivismo: como uma pedagogia imposta pelo poder descaracterizou a escola no Brasil. In. *Folha do Estudante*. Campinas. Marco/Abril de 2009. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/79844530/A-tragedia-do-construtivismo. Acesso em: 06 de ago de 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios*. Brasília - DF, 2011.

Libâneo. José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.* 4ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

Mancebo, Daise, do Vale, Andréa Araujo, Martins, Tânia M. B. *Políticas de expansão da educação superior no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, v. 20, nº 60, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf> Acesso em 13 de Jan. de 2016.

Natário, Elisete Gomes, Santos, Acácia, A. A. *Programa de Monitores para o ensino superior*. Estudos de Psicologia I, Campinas, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/07.pdf> Acesso em 19 de Jan. de 2016.

Severino, Antônio Joaquim. *Expansão do Ensino Superior: Contextos, desafios, possibilidades*. Revista Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP,v.14, nº 2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2.pdf> Acesso em 12 de Fev de 2016.

Saviani, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* Campinas: Autores Associados, 1991.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Dados departamento de Educação*. Medianeira, 2016.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Motivação, metacognição, sucesso académico e o envolvimento dos alunos nas atividades de investigação

Jorge Gonçalves e Margarida Alves Martins
Centro de investigação em Educação
ISPA-IU, Lisboa, Portugal
mmartins@ispa.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: No que diz respeito aos contextos de aprendizagem no ensino das ciências, as atividades de investigação assumem relevância perante a motivação, o desenvolvimento metacognitivo e o sucesso académico dos alunos. **Objetivos:** Pretendeu-se avaliar a relação entre o envolvimento dos alunos em atividades de investigação e a sua motivação, desenvolvimento metacognitivo e sucesso académico. **Metodologia:** Participaram neste estudo 36 alunos do 8º ano, envolvidos em atividades de investigação, na disciplina de Ciências Físico-químicas. Foi solicitada a avaliação por parte dos professores do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação, assim como, foram utilizados dois instrumentos traduzidos, adaptados e validados para estudantes portugueses nesta faixa etária, o Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem e o Inventário da Consciência Metacognitiva, e ainda recolhidas as avaliações dos alunos na disciplina. **Resultados:** Foi encontrada correlação moderada e significativa entre o envolvimento dos alunos nas atividades de investigação com a utilização de estratégias cognitivas e a autorregulação, também correlação moderada e significativa com o desenvolvimento metacognitivo e correlação forte e significativa com o sucesso académico. **Conclusão:** No contexto estudado, os alunos que se envolveram de forma mais profunda nas atividades de investigação apresentaram maior motivação, desenvolvimento metacognitivo e sucesso académico.

Palavras-chave: motivação, metacognição, sucesso académico, envolvimento, alunos.

Abstract

Conceptual Framework: With respect to learning contexts in science education, research activities assume relevance for the motivation, the metacognitive development and academic success of students. **Objectives:** The aim was to evaluate the relationship between the involvement of students in research activities and their motivation, metacognitive development and academic success. **Methodology:** The sample consisted of 36 8th graders involved in research activities, in the discipline of Physical and Chemical Sciences. Assessment by teachers of student involvement in research activities was requested, as well two instruments translated, adapted and validated for Portuguese students in this age group, the "Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem" and the "Inventário da Consciência Metacognitiva", and also collected the evaluations of students in the discipline. **Results:** We found moderate and significant correlation between the involvement of students in research activities with the use of cognitive strategies and self-regulation, also moderate and significant correlation with the metacognitive development and strong and significant correlation with academic success. **Conclusion:** In the studied context, students who engaged more deeply in research activities had increased motivation, metacognitive development and academic success.

Keywords: motivation, metacognition, academic success, involvement, students.

1. Introdução

Diversos autores têm chamado a atenção para a importância de se envolverem os alunos em atividades de investigação dado que estas promovem o desenvolvimento de competências metacognitivas essenciais para uma aprendizagem eficaz (Kipnis & Hofstein, 2008; White & Frederiksen, 2000; White, Frederiksen & Collins, 2009). Também são salientados os objetivos de compreensão geral dos processos científicos, assim como de ajudar os alunos a percecionar o "como sabemos" o que sabemos em ciência, (NRC, 2000).

Almeida destacou que "uma atenção progressiva vem sendo dada, nos estudos cognitivistas da aprendizagem e da inteligência, às componentes metacognitivas" (2002, p. 160). Valente salientou também que "um dos desenvolvimentos conceptuais mais influente, tanto na compreensão da cognição e na identificação do que é o comportamento inteligente eficiente, assim como nas implicações possíveis que pode ter na educação através da promoção cognitivas dos alunos e dos seus efeitos na aprendizagem, é o conceito de metacognição" (1989, p. 47).

Schraw (2002) refere que a maioria dos investigadores concorda que a cognição e a metacognição diferem, sendo que as capacidades cognitivas são necessárias para realizar uma tarefa, enquanto

a metacognição é necessária para compreender como a tarefa foi realizada. Já quanto ao âmbito da metacognição, Flavell considera que "refere-se aos conhecimentos do sujeito relativos aos seus próprios processos e produtos cognitivos", assim como, "remete também para o controlo activo, a regulação e a orquestração desses processos" (1979). Assim, podem-se considerar dois pólos na metacognição: por um lado, os conhecimentos sobre a cognição e os seus produtos e, por outro, as competências metacognitivas.

Schraw (2002) também salienta a distinção entre dois componentes da metacognição, o conhecimento da cognição e a regulação. O primeiro refere-se ao que os indivíduos sabem sobre a sua própria cognição ou sobre a cognição em geral, incluindo pelo menos três tipos de consciência metacognitiva: conhecimento declarativo, procedimental e condicional. O segundo componente, a regulação da cognição, refere-se a um conjunto de atividades que ajudam os estudantes a controlar a sua aprendizagem. Quanto ao desenvolvimento da metacognição, Kuhn (2000) salienta que a metacognição "não aparece de uma forma abrupta de lado nenhum como um epifenómeno em relação a cognição de primeira ordem", considerando que a metacognição "emerge cedo na vida, em formas que não mais do que sugestivas do que está para vir e segue um desenvolvimento extenso durante o qual se torna mais explícito, mais poderoso e consequentemente mais efectivo".

Daí que Bouffard-Bouchard (1991) sustente que uma pedagogia centrada no desenvolvimento das competências metacognitivas desde cedo, assim como, no esforço cognitivo das aprendizagens tem no seu centro a autonomia intelectual e a adaptação. Schraw (2002) salienta a importância do desenvolvimento metacognitivo, referindo existirem quatro formas gerais de aumentar a metacognição em contexto de sala de aula que incluem promover a compreensão geral da importância da metacognição, melhorar o conhecimento da cognição, melhorar a regulação da cognição e promover ambientes que promovam a consciência metacognitiva. Doly refere também Biggs (1985) para reflectir que "quando se vê o interesse das competências metacognitivas para a criança na escola, somos levados a pensar que os professores não deveriam contentar-se em escolher as tarefas em função dos conteúdos mas também em função das competências metacognitivas que estas tarefas põem em acção" (1999, p.21).

Existem vários modelos para realização de atividades de investigação que apresentam, no entanto, elementos estruturais comuns, como: identificar o problema; explorar, descobrir e criar possíveis estratégias para o resolver; analisar os dados; avaliar os efeitos dos procedimentos realizados e aprender a partir dessa avaliação (Baptista, 2006). Todos têm como princípio que nem sempre é necessário seguir todas as etapas, dependendo da atividade de investigação e da estratégia adotada e que as etapas não são estanques podendo, em função das questões surgidas e da avaliação ao longo do percurso, surgir a necessidade de voltar a etapas anteriores. Nas atividades de investigação

a dinâmica na sala de aula, a relação aluno – professor e entre alunos é muito diferente de uma aula tradicional. As atividades de investigação estiveram, na Educação em Ciência, durante muito tempo associadas à ideia de um método científico tradicional e universal transmitindo aos estudantes uma ideia errada de como os cientistas desenvolvem o seu trabalho.

A investigação requer a identificação do problema e atividades multifacetadas como realização de observações, colocação de questões, pesquisa bibliográfica, planeamento de investigações, revisão dos conhecimentos já existentes, construção e/ou utilização de ferramentas de análise de dados, exploração, previsão e resposta à questão e comunicação de resultados (NRC, 2000). Para Ash e Klein (2000) as atividades de investigação são processos de resolução de problemas conduzidos pela curiosidade, interesse e perseverança que envolvem o indivíduo na exploração dos materiais e do mundo natural, formulando questões e previsões, levantando hipóteses e criando modelos ou teorias. A exploração de problemas nas atividades de investigação é, para os alunos, promotora da construção de novas conceções, a partir dos conhecimentos anteriores (Miguéns, 1999). Como exemplo, o modelo construtivista definido pelo *Biological Science Curriculum Study (*BSCS) consiste num ciclo de aprendizagem em cinco fases conhecido como o modelo dos Cinco 'E' (Lorsbach, s.d): *Engage (Motivar), Explore (Explorar), Explain (Explicar), Extend (Desenvolver)* e *Evaluate (Avaliar*).

Carlson, Humphrey e Reinhardt (2003) referem que os alunos ao atuarem como cientistas, levantando questões, propondo explicações, planeando a investigação que vão desenvolver, observando, comunicando através de diversos métodos e criticando as suas práticas, participam no seu próprio processo de aprendizagem. Mencionam, no entanto, como fatores importantes a ter em consideração no desenvolvimento de atividades de investigação o tempo e a relação professor – aluno.

As atividades de investigação contemplam características essenciais, como as cinco avançadas por The National Academy of Sciences (NRC, 2001): O aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas, dá prioridade a evidências na resposta às questões, formula explicações a partir de evidências, relaciona as explicações com o conhecimento científico e comunica e justifica as explicações. Apresentam ainda entre 3 a 4 variações que representam diferentes níveis de autorregulação do aluno ou, por oposição, diferentes níveis de regulação por parte do professor ou materiais.

2. Método

2.1 Objetivos

Pretendeu-se avaliar a relação entre o envolvimento dos alunos em atividades de investigação e a sua motivação, desenvolvimento metacognitivo e sucesso académico.

2.2 Amostra

Participaram neste estudo 36 alunos do 8º ano, a frequentar a disciplina de Ciências Físico-Químicas, distribuídos por 2 turmas. As idades dos alunos situam-se entre os 13 e 15 anos, com uma média de 14 anos; destes 18 são rapazes e 18 são raparigas. No conjunto, 8 alunos estavam a repetir o 8ºano e 44% dos alunos tinham nível inferior a 3 no primeiro período. Os participantes são de uma escola do interior de Portugal, num meio rural e com grande ligação à agricultura. Os pais têm baixas qualificações académicas, com 89% dos pais com o 9º ano ou inferior. Todos os participantes estiveram envolvidos no estudo no contexto da disciplina de Ciências Físico-Químicas, na altura do ano correspondente ao desenvolvimento do tema do Som, durante cerca de 8 semanas, com a mesma professora e as mesmas metodologias de ensino, com base em atividades de investigação.

2.3 Instrumentos

Ao professor foi solicitada a Avaliação do Envolvimento dos Alunos nas Atividades de Investigação, através do instrumento traduzido e adaptado por Gonçalves e Alves Martins (2013). Foram utilizados o Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem e o Inventário da Consciência Metacognitiva Júnior, instrumentos de avaliação traduzidos, adaptados e validados por Gonçalves, Fidalgo e Alves Martins (2011). Foi ainda recolhida a avaliação dos alunos de final do período letivo.

2.3.1 Avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação

O instrumento utilizado é baseado na tabela Essential features of Classroom Inquiry and Their Variations avançada pelo The National Academy of Sciences (NRC, 2000). São consideradas as cinco características associadas às atividades de investigação. Cada característica apresenta entre três a

quatro variações que representam diferentes níveis de Autorregulação do aluno ou, por oposição, diferentes níveis de regulação por parte do professor ou materiais. A versão utilizada neste estudo corresponde à tradução e adaptação por Gonçalves e Alves Martins (2013) e subdividida em cinco tabelas, correspondentes a cada característica e as suas variações (Quadro1). Assim, para cada característica, o professor da turma associou a cada aluno uma determinada variação, de acordo com a sua avaliação da forma como o aluno se envolveu nas atividades de investigação (α = . 93).

Quadro 1: Caraterísticas das Atividades de Investigação e suas Variações

Caraterísticas	**Variações**			
1. O aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas	O aluno coloca uma questão	O aluno seleciona entre questões, coloca novas questões	O aluno apura ou clarifica questões fornecidas pelo professor, materiais ou outras fontes	O aluno envolve-se em questões fornecidas pelo professor, materiais ou em outras fontes
2. O aluno dá prioridade a evidências na resposta às questões	O aluno determina o que constitui evidências e recolhe	O aluno é orientado na recolha de determinados dados	O aluno recebe os dados e é solicitado a analisar	O aluno recebe os dados e dizem-lhe como analisar
3. O aluno formula explicações a partir de evidências	O aluno formula explicações depois de sintetizar as evidências	O aluno é orientado no processo de formulação de explicações a partir de evidências	O aluno dispõe de formas possíveis para usar as evidências para formular explicações	O aluno dispõe de evidências e da forma de as usar para formular explicações
4. O aluno relaciona as explicações com o conhecimento científico	O aluno, de forma autónoma, examina outras fontes e estabelece ligações com as explicações	O aluno é orientado para áreas e fontes de conhecimento científico	O aluno recebe possíveis ligações	
5. O aluno comunica e justifica as explicações	O aluno estabelece argumentos razoáveis e lógicos para comunicar as explicações	O aluno é apoiado no desenvolvimento da comunicação	O aluno comunica através de linhas gerais fornecidas para o efeito	O aluno comunica através de passos e procedimentos fornecidos
Maior ---------- autorregulação do aluno ---------- Menor Menor ---------- regulação por parte do professor ou materiais ---------- Maior				

2.3.2 Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (QEMA)

O questionário Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) foi elaborado por Pintrich e De Groot (1990), a partir da adaptação de itens de vários instrumentos usados para avaliar a motivação dos alunos, a utilização de estratégias cognitivas e a metacognição. O instrumento original inclui 44 itens, respondidos através de uma escala tipo Likert de 7 pontos, divididos em duas secções principais: Crenças Motivacionais (Motivational beliefs) e Estratégias de Aprendizagem Autorregulada (Self-Regulated Learning Strategies). Os alunos respondem ao questionário em referência a uma disciplina. A versão utilizada neste estudo corresponde à tradução, adaptação e validação da secção Estratégias de Aprendizagem Autorregulada do MSLQ (Gonçalves, Fidalgo & Alves Martins, 2011), constituída por duas escalas cognitivas: Uso de Estratégia Cognitiva e Autorregulação. A escala Uso de Estratégia Cognitiva (α= .89) é constituída por 13 itens referentes à utilização de estratégias de ensaio, de elaboração e estratégias organizacionais (Exemplos: "Quando estudo para um teste, pratico repetindo várias vezes as coisas importantes para mim próprio"; "Quando estudo, ponho as ideias importantes nas minhas próprias palavras"; "Eu sublinho os capítulos do meu livro para ajudar-me a estudar"). A escala Autorregulação (α= .91) consiste em 9 itens metacognitivos e de gestão do esforço (Exemplos: "Coloco-me questões para garantir que sei a matéria que estive a estudar"; "Mesmo quando as matérias de estudo são chatas e pouco interessantes, continuo a trabalhar até acabar"). As duas escalas foram fundidas num único instrumento, com a ordenação dos itens de acordo com a secção original, respondido também através de uma escala de Likert de 7 pontos (1 = *não sou nada assim* a 7 = *sou completamente assim*).

2.3.3 Inventário da Consciência Metacognitiva Júnior (ICM Jr.)

O Jr. Metacognitive Awareness Inventory (Jr. MAI), criado por Sperling et al, (2002), foi desenvolvido a partir de um instrumento já criado por Schraw e Dennison (1994), para avaliação do desenvolvimento metacognitivo de adultos, o Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Os autores do Jr. MAI pretenderam construir um instrumento pequeno e fácil de administrar para avaliar o potencial metacognitivo, intervenções de estratégias cognitivas, e para utilização como instrumento de avaliação da eficiência no desenvolvimento de intervenções. O instrumento desenvolvido apresenta duas versões. A versão A, para alunos entre o terceiro e o quinto ano de escolaridade, inclui 12 itens com resposta em três opções (*nunca, às vezes* ou *sempre*). A versão B utilizada neste estudo corresponde à adaptação para alunos entre o sexto e o nono ano de escolaridade, de forma

geral com idades entre os 10/11 e os 14/15 anos, traduzida e validada por Gonçalves, Fidalgo e Alves Martins (2011). Este instrumento é constituído por 18 itens (α = .82), usando uma escala tipo Likert de 5 pontos.

2.3.4 Avaliação do sucesso académico

No final do período letivo em que decorreram as atividades de investigação foram recolhidas as avaliações sumativas dos alunos na disciplina de Ciências Físico-químicas (1 a 5).

2.4 Procedimentos

Foi desenvolvido um conjunto de 11 atividades bastante diversificadas (Baptista, 2006), tendo por base uma didática desenvolvida em atividades de investigação, enquadradas pelas Orientações Curriculares para o tema Som. As seis atividades com estas características, construídas com base no modelo teórico dos *Cinco E's* (Lorsbach, s.d.), procuraram contemplar as 5 fases propostas: motivar, explorar, explicar, ampliar e avaliar. Na fase motivar, todas as atividades foram introduzidas de forma a despertar a curiosidade dos alunos em relação ao tópico em estudo. Para isso, recorreu-se a questões, textos ou CD's. Na fase explorar, referenciada em todas as atividades pelas palavras "Planeiem" e "Explorem", os alunos planificaram uma atividade que permitisse responder ao problema inicial, realizaram a atividade de acordo com o que planificaram e discutiram os resultados obtidos. Na fase explicar, os alunos criticaram os resultados que obtiveram e apresentaram as suas conclusões. A fase ampliar, corresponde ao "Vão mais além…" de todas as atividades. Nesta fase, os alunos atribuem um título à atividade e, por vezes, solicita-se uma atividade de pesquisa. A fase avaliar diz respeito ao "Reflitam", em que os alunos se debruçam sobre o que aprenderam, como aprenderam e o que gostavam de aprender mais. Foram ainda realizadas 3 atividades para permitir consolidar o que os alunos aprenderam com a realização das atividades de investigação. Estas atividades serviram como momento de avaliação do desenvolvimento de competências de conhecimento substantivo, para além de levar os alunos a refletirem nas potencialidades das atividades de investigação na aprendizagem do Som, constituindo momentos importantes de operacionalização da recolha de dados para a avaliação dos alunos. Por último, foi ainda realizada uma acção de formação sobre " O Som e a Saúde".

2.4.1 Condições de aplicação de testes/questionários ou observação

No final do tema, o professor preencheu o Instrumento de avaliação do Envolvimento dos Alunos nas Atividades de Investigação. Na aula após o desenvolvimento do tema na disciplina de Ciências Físico-químicas, os alunos participaram no estudo através da passagem do QEMA e do ICM Jr., em contexto de turma. O QEMA foi preenchido sem tempo definido mas com entrega e início ao mesmo tempo. Foram dadas instruções quanto ao preenchimento dos dados. As questões não foram lidas em voz alta, nem foram esclarecidos sentidos globais das afirmações, sendo só tiradas dúvidas quanto ao significado de palavras isoladas. Procedimentos idênticos foram adotados para o ICM Jr. Foi ainda recolhida a avaliação dos alunos de final do período letivo.

3. Resultados

No Quadro 2 são apresentadas as médias e desvios padrão da Avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação, das escalas do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (QEMA), do Inventário da Consciência Metacognitiva Jr. (ICM Jr.) e do Sucesso Académico.

Quadro 2: Número de Participantes, Média e Desvio Padrão, com o Envolvimento dos Alunos, escalas do QEMA, ICM Jr. e Sucesso Académico

	N	Média	Desvio Padrão	Min	Máx	Assimetria	Curtose
Envolvimento	36	12.64	2.66	10	19	.89	-.53
QEMA E	36	63.19	10.78	39	84	.10	-.41
QEMA A	36	30.00	6.79	17	42	.17	-.88
ICM Jr.	36	57.83	6.44	42	72	.01	-.13
Sucesso Académico	36	3.56	.77	3	5	.99	-.56

Para perceber a relação entre o envolvimento dos alunos em atividades de investigação e a sua motivação, desenvolvimento metacognitivo e sucesso académico foram realizadas análises de correlação bivariada de Pearson entre os resultados da Avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação, das escalas do QEMA, do ICM Jr. e do Sucesso Académico, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Correlações entre o Envolvimento dos Alunos, escalas do QEMA, ICM Jr. e Sucesso académico

	Envolvimento	QEMA E	QEMA A	ICM Jr.	Sucesso Académico
Envolvimento					
QEMA E	.54				
QEMA A	.49	.85			
ICM Jr.	.55	.69	.66		
Sucesso Académico	.95	.56	.54	.58	

Foram identificadas correlações moderadas significativas e positivas entre o instrumento de avaliação pelos professores do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação e a motivação e o desenvolvimento metacognitivo. Foi identificada correlação forte significativa e positiva entre o instrumento de avaliação pelos professores do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação e o sucesso académico.

No quadro 3 são apresentadas as análises de correlação bivariada de Pearson entre os resultados do QEMA, do ICM Jr. e do Sucesso Académico com cada uma das caraterísticas das atividades de investigação.

Quadro 4: Correlações entre as escalas do QEMA, o ICM Jr., o Sucesso académico e as Caraterísticas das atividades de Investigação

	C1	C2	C3	C4	C5
QEMA E	.54	.51	.58	.46	.40
QEMA A	.46	.43	.45	.45	.41
ICM Jr.	.52	.49	.52	.44	.46
Sucesso Académico	.94	.88	.91	.84	.71

C1: O aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas

C2: O aluno dá prioridade a evidências na resposta às questões

C3: O aluno formula explicações a partir de evidências

C4: O aluno relaciona as explicações com o conhecimento científico

C5: O aluno comunica e justifica as explicações

As correlações mais fortes foram encontradas nas caraterísticas C1 (o aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas) e C3 (o aluno formula explicações a partir de evidências) do Instrumento de avaliação pelo professor do envolvimento nas atividades de investigação com a motivação, o desenvolvimento metacognitivo e o sucesso académico dos alunos. As correlações

mais fracas foram encontradas na caraterística C5 (o aluno comunica e justifica as explicações) do Instrumento de avaliação pelo professor do envolvimento nas atividades de investigação com a motivação, e a caraterística C4 (o aluno relaciona as explicações com o conhecimento científico) com o desenvolvimento metacognitivo e o sucesso académico dos alunos.

4. Discussão e conclusões

Neste estudo confirmaram-se as correlações entre o envolvimento dos alunos nas atividades de investigação e a sua motivação, desenvolvimento metacognitivo e sucesso académico. O sucesso académico apresentou correlações fortes, podendo demonstrar influência sobre a perceção do professor do envolvimento dos alunos.

As correlações mais fortes foram encontradas nas caraterísticas das atividades de investigação com maior mobilização da regulação do conhecimento por parte do aluno. Assim, as caraterísticas "o aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas" (C1) e "o aluno formula explicações a partir de evidências" (C3) apresentaram correlações mais fortes com a motivação, o desenvolvimento metacognitivo e o sucesso académico dos alunos. As correlações mais fracas foram encontradas nas caraterísticas das atividades de investigação com menor mobilização da regulação do conhecimento por parte do aluno. Assim, a caraterística "O aluno comunica e justifica as explicações" (C5) apresentou correlação mais fraca com a motivação e a caraterística "o aluno relaciona as explicações com o conhecimento científico" (C4) apresentou correlação mais fraca com o desenvolvimento metacognitivo e o sucesso académico os alunos.

Estes resultados vêm apoiar os encontrados por White, Frederiksen e Collins (2009) que valorizam a metacognição, no objetivo de tornar as atividades de investigação acessíveis a todos os estudantes. Assim como, apoiam a valorização da contribuição de atividades de investigação devidamente planeadas para o desenvolvimento de competências metacognitivas (Kipnis & Hofstein, 2008). Também são coincidentes com os objetivos de compreensão geral dos processos científicos, assim como de ajudar os alunos a percecionar o "como sabemos" o que sabemos em ciência, (NRC, 2000), favorecendo a motivação e o sucesso educativo.

Consideram-se limitações do estudo o fato da dimensão da amostra de alunos ser pequena, assim como, o número de professores envolvidos e a diversidade dos contextos de intervenção.

Outras linhas de investigação serão relevantes para avaliar diferentes contextos de ensino das ciências, assim como uma abordagem qualitativa do desenvolvimento da metacognição nas atividades de investigação.

Referencias

Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, *6*(2), 155-165.

Ash, D., & Klein, C. (2000). Inquiry in the informal learning environment. In J. Minstrell, & E. van Zee (Eds.), *Inquiry into inquiry learning and teaching in science (pp. 216-240)*. Washington DC: American Association for the Advancement of Science.

Baptista, M., & Freire, A. M. (2006). Investigações em aulas de Ciências Físico-Químicas. Mudanças nas percepções de alunos do 8º ano relativamente ao ensino e à avaliação. *Investigar em Educação, 5*, 237-257.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development, 14*(2), 153-164.

Carlson, L., Humphrey, G., & Reinhardt, K. (2003). *Weaving science inquiry and continuous assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Doly, A. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.), *A metacognição: Um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental Inquiry. *American Psychologist*, *34(10),* 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906

Gonçalves, J., Fidalgo, Z., & Alves Martins, M. (2011). Avaliação do desenvolvimento metacognitivo de estudantes entre o sexto e o nono ano de escolaridade. In *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxia* (pp. 2453- 2462). A Coruña: Universidade da Coruña.

Gonçalves, J., Alves Martins, M (2013). Perceção dos professores sobre o desenvolvimento metacognitivo dos alunos. In Actas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 4182-4191). Braga: CIEd.

Kipnis, M., & Hofstein, A. (2008). The inquiry laboratory as a source for development of metacognitive skills. *International Journal of Science and Mathematics Education. 6*, 601-627. doi:10.1007/s10763-007-9066-y

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science, 9*(5), 178-182. doi:10.1111/1467-8721.00088

Lorsbach, A. (n.d.). *The learning cycle as a tool for planning science instruction*. Recuperado em 5 Setembro, 2009, de http://www.coe.ilstu.edu/scienceed/lorsbach/257lrcy.htm

National Research Council – NRC (2000). *Inquiry and the national science education standards*. Washington, DC: National Academy.

National Research Council – NRC (2001). Classroom Assessment and the National Science Education Standards. Washington, DC: National Academy.

Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 3-16). New York: Kluwer Academic Publishers.

Valente, M. O., Salema, M. H., Morais, M. M., & Cruz, M. N. (1989). A metacognição. *Revista de Educação, 1(*3), 47-51.

White, B., & Frederiksen, J. (2000). Metacognition facilitation: An approach to making scientific inquiry acessible to all. In J. Minstrell & E. H. van Zee (Eds.), *Inquiry and inquiry learning and teaching in science (pp. 331-370)*. Washington DC: American Association for the Advancement of Science.

White, B. Y., Frederiksen, J. R., & Collins, A. (2009). The interplay of scientific inquiry and metacognition: More than a marriage of convenience. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 175–205). New York: Routledge.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

O aluno como "protagonista" em uma aula de matemática: O ensino através da resolução de problemas

Louise Lima[1], Ariana Cosme[2]

[1]*Doutoranda em Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal)*

[2]*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal)*

louisefalconnyery@hotmail.com, ariana@fpce.up.pt

Resumo

Este trabalho apresenta a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação através da Resolução de Problemas como uma alternativa de Ensino que possibilita transformar o papel do professor e do aluno. Neste cenário, o professor é autor de um processo que requer o envolvimento dos alunos, que assumem o "protagonismo" durante a aula. Ademais, é apresentada a proposta de uma pesquisa em desenvolvimento com o objetivo de analisar e compreender a intervenção de docentes durante este processo de mudança em relação ao ensino tradicional, na perspectiva de outra cultura, de outras leituras e de outros contextos, indicando um estudo no contexto Luso-Brasileiro. Para compreender a intervenção de professores neste cenário, serão realizados estudos com docentes de matemática de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil e, de maneira equivalente, no 9º ano do Ensino Básico de Escolas públicas em Portugal. O desenho de investigação se assenta numa abordagem qualitativa com método de Estudo de Caso, com profunda análise de entrevistas com docentes, observação participante de um grupo de discussão entre eles e da observação direta da aplicação de atividades, por esses professores, que possibilitem gerar dados referentes à intervenção/ação docente, para uma posterior análise de conteúdo e de discurso. É esperado que este estudo possa contribuir para a reflexão dos licenciandos sobre sua futura prática docente e dos professores sobre a própria, desejando uma educação matemática de qualidade para todos, sem ignorar singularidades e particularidades. Esta proposta defende uma Escola Pública onde o docente possa ter condições de instituir atos pedagógicos, sendo autor de um ambiente em que os alunos são "protagonistas", assumindo, cada qual, o seu papel transformador.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação; Resolução de Problemas; "Protagonismo" do aluno; Intervenção Docente; Ação docente

Abstract

This work presents the Methodology of Teaching-Learning-Assessment through Problem Solving as an alternative way of education that makes possible to transform the role of the teacher and the student. In this scenario, the teacher is the author of a process that requires the involvement of students who take the "protagonism" in class. Moreover, it is submitted to a search for development in order to analyze and understand the intervention of teachers during this process of change from the traditional teaching from the perspective of another culture, other readings and other contexts, indicating a study the Luso-Brazilian context. To understand the involvement of teachers in this scenario, studies will be done with groups of mathematics teachers of the 9th grade of elementary school in Brazil and, equivalently, in the 9th year of basic education in public schools in Portugal. The research design is based on a qualitative approach with the method of Case-Study, with deep analysis of interviews with teachers, participant observation of a group discussion between them and the direct observation of the implementation of activities by these teachers, which enable generate data on the assistance / teaching action, for further analysis of content and speech. It is expected that this study can contribute to the reflection of undergraduates about their future teaching and teacher practice on their own, wanting a mathematical quality education for all, without ignoring singularities and particularities. The proposal advocates a public school where the teacher may be able to establish educational actions, and author of an environment in which students are "protagonists" assuming, each, its transformative role.

Keywords: Teaching-Learning-Assessment Methodology; Problem Solving; Student´s "protagonism"; Teacher´s Intervention; Teacher´s action.

1. Uma Metodologia de Ensino alternativa: Ensinar, aprender e avaliar através da resolução de problemas

As aulas expositivas exercidas durante o ensino tradicional são desenvolvidas através da interação direta entre o aluno e o docente, centradas na figura do professor que é determinante no processo de Ensino-Aprendizagem, sendo o seu saber afirmado através de uma sucessão de enunciados, não havendo a valorização de como ocorre a aquisição de conhecimentos pelos estudantes, nem como os mesmos são utilizados, conforme elucida Trindade e Cosme (2010).

Segundo Schoenfeld (1992), é necessário que os alunos façam mais que apenas entender diversos padrões, mas que desenvolvam sua capacidade de se expressar matematicamente. Este processo não ocorre de forma isolada, sendo necessárias mudanças tanto curriculares como na metodologia de ensino, dado que o foco do ensino tradicional não é no processo da busca pela solução, mas no seu fim, ou seja, a própria solução, sendo priorizada a memorização de procedimentos e fórmulas.

Os alunos não são estimulados a resolverem problemas, que verdadeiramente propõem desafios intelectuais, já que mesmo o ensino tradicional "sendo capaz de assegurar a existência de um problema para ser resolvido, nem sempre valoriza, de forma explícita, a necessidade dos alunos realizarem aprendizagens como consequência da resolução de um problema". (Trindade & Cosme, 2010)

Haveria, então, alternativas ao ensino tradicional, de tal forma que houvesse reconhecimento e valorização pelo processo de construção e aquisição do conhecimento pelos alunos, bem como o envolvimento e participação ativa do estudante neste percurso?

1.1 A Resolução de Problemas

Muitas são as definições para "problema". Algumas diferenciam problema de exercício pelo simples fato do problema acompanhar um enunciado "com palavras" enquanto um exercício propõe uma atividade mais direta. Entretanto, de forma análoga à vida real, consideramos um problema como uma situação à qual damos importância e que não possuímos uma solução imediata. Desta maneira, o que é um problema para um aluno, pode não se constituir como tal para outro estudante. Só há problema se o aluno for levado a pensar e estruturar a situação que é apresentada. Concordamos com Cai e Lester (2012, p.148) que "o termo "Resolução de Problemas" refere-se a tarefas matemáticas que têm o potencial de proporcionar desafios intelectuais para melhorar o entendimento e desenvolvimento matemático dos estudantes."

1.2 Diferentes abordagens em Resolução de Problemas

Um movimento muito forte a favor do ensino de Resolução de Problemas tomou forma no final dos anos 70. Durante a década de 1980, segundo Onuchic (1999, p. 204), uma das indicações do NCTM – National Council of Teacher of Mathematics no documento An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980´s dizia que "a Resolução de Problemas deve ser o foco da matemática escolar dos anos 80". O documento incentiva o desenvolvimento da habilidade de resolver problemas, sendo o desempenho nesta área capaz de aferir a competência matemática de um estudante. Ademais, citava que a Resolução de Problemas "envolve aplicar a matemática ao mundo real, atender a teoria e a prática de ciências atuais e emergentes e resolver questões que ampliam as fronteiras das próprias ciências matemáticas" (Onuchic, 1999, p. 204). No entanto, durante a década de 1980 não houve um consenso sobre o significado de "Resolução de Problemas ser o foco da matemática escolar".

Um trabalho que esclarece a relação entre Resolução de Problemas e o Ensino, bem como reflete sobre as diferenças em relação ao foco que pode ser dado, é apresentado por Schroeder e Lester (1989 *apud* Lester, 2013), sob três formas de abordagem: ensinar sobre Resolução de Problemas (*teaching about problem solving*), ensinar para resolver problemas (*teaching for problem solving*) e ensinar via Resolução de Problemas (*teaching via problem solving*). A última abordagem atualmente é considerada como ensinar através da Resolução de Problemas (*teaching through problem solving*), cujos motivos que levaram a essa mudança serão apresentados a seguir.

1.2.1 Ensinar sobre Resolução de Problemas

A primeira abordagem se refere ao processo de resolver problemas matemáticos em quatro fases interdependentes, estabelecidas por Pólya (1887-1985), precursor na área e autor do livro *How to solve it* (Pólya, 1977): compreensão do problema, criação de um plano, execução do mesmo e revisão do problema original. Ensinar *sobre* Resolução de Problemas significa trabalhar esse assunto como um novo conteúdo, adicionando a esse trabalho muitas heurísticas ou estratégias, ou seja, teorizando sobre o assunto.

1.2.2 Ensinar para Resolver Problemas

Na segunda abordagem - ensinar para resolver problemas - há a exposição de muitos exemplos sobre o conteúdo para que o aluno possa usar os modelos apresentados ao resolver problemas rotineiros ou não-rotineiros. Sem negarmos a relevância na aquisição do conhecimento matemática, o foco para aprender matemática, nesta abordagem, é ser capaz de usá-la. Ou seja, o problema é a consequência do ensino de um determinado conteúdo, havendo a preocupação em que os alunos possuam a habilidade de transferir a aprendizagem ocorrida no contexto de um problema para outro. Os defensores desta abordagem argumentam que "a única razão para aprender matemática é a de ser capaz de usar o conhecimento adquirido em sala de aula para resolver problemas" (Nunes, 2010).

1.2.3 Ensinar através da Resolução de Problemas

Uma das abordagens apresentadas por Schroeder e Lester (1989 *apud* Lester, 2013) foi Ensinar ***via*** Resolução de Problemas (*teaching **via** problem solving*). Neste trabalho, os autores argumentam que os defensores desta abordagem não consideram a Resolução de Problemas como um tópico isolado no currículo, nem um padrão, nem uma vertente do conteúdo, mas como uma postura pedagógica. Entretanto, hoje esta abordagem é comumente considerada como Ensinar ***Através*** da Resolução de Problemas.

Embora posteriormente Lester (2013) elucide que Ensinar ***via*** Resolução de Problemas é equivalente a Ensinar ***Através*** da Resolução de Problemas, entendemos que "via" se refere à "pelo", "por", "por intermédio de" e "por meio de", enquanto, como consta em Martins (1999), "através de" possui o sentido de "por dentro de", "de um lado a outro", "ao longo de". Assim, "através de" quer dizer "por entre", o que expressa mais totalidade, mais amplitude, mais abrangência, maior aprofundamento, ao passo que "via" exprime um certo caminho, que não é, necessariamente, "por entre" alguma coisa. Seguir um caminho é menos do que seguir por dentro de um caminho, ao longo dele, já que o segundo é, naturalmente, mais intenso. Neste trabalho nos referiremos à terceira abordagem apresentada como Ensinar ***Através*** da Resolução de Problemas.

D´ambrosio (2003) sublinha que a visão de Schroeder e Lester (1989) sobre a função da Resolução de Problemas no currículo são distintas das visões mais recentes. Para iluminar melhor as diferenças e o que há de especial nesta nova visão da abordagem em Resolução de Problemas, precisamos conhecer os três temas gerais que a caracterizam (Stanick e Kiplatrick, 1988 *apud* D´ambrosio, 2003), sintetizados no quadro abaixo.

Tabela 1: Temas que caracterizam a função da Resolução de Problemas

Resolução de Problemas como contexto Os problemas e a Resolução de Problemas são um meio para alcançar um determinado objetivo, listados abaixo.	
Resolução de Problemas como justificativa	*Os problemas são a justificativa para ensinar matemática, onde a conexão com o mundo real serve para convencer os alunos do valor da matemática.*
Resolução de Problemas como motivação	*Os problemas também são a justificativa pela qual a matemática é ensinada, mas também servem para buscar o interesse do aluno. Por exemplo, um problema pode ser apresentado para depois haver uma série de lições sobre o assunto abordado, objetivando encontrar caminhos mais eficientes.*
Resolução de Problemas como recreação	*Conceito associado com a motivação, mas, neste caso, não apenas limitado ao aprendizado, permitindo que os alunos se divirtam com algum conteúdo já aprendido.*
Resolução de Problemas como veículo	*Os problemas são um veículo através do qual um novo conceito poderá ser aprendido.*
Resolução de Problemas como prática	*Os problemas servem para reforçar a habilidades e conceitos que já foram diretamente ensinados.*
Resolução de Problemas como habilidade É visto como uma das habilidades que podem ser ensinadas através do currículo escolar. Uma das consequências é que há uma hierarquização entre problemas rotineiros e não-rotineiros, sendo esses últimos destinados apenas a quem já atingiu um nível mais avançado dentro da habilidade resolução de problemas, adiando a devida atenção aos problemas não rotineiros.	
Resolução de Problemas como arte Conceito que emerge do trabalho de George Pólya (1887-1985) que argumenta que o maior objetivo da educação é desenvolver a inteligência, ou seja, ensinar os jovens a pensarem. Em sua visão, matemática consiste em informação e "*know-how*". Assim, se não é ensinado como os alunos usarem a informação, esta será esquecida. Aqui, o professor é a chave, sendo quem pode selecionar o conjunto ideal de problemas e oferecer a quantidade certa de orientação. De certa forma, RP como arte reduz a RP como uma habilidade quando se tenta implementar as ideias de Pólya com foco nos seus passos e na inserção em livros didáticos.	

Ainda segundo D´ambrosio (2003), o trabalho de Schroeder e Lester (1989) se alia às ideias de George Pólya na visão da função da Resolução de Problemas no currículo como arte, uma vez que o objetivo da Resolução de Problemas é desenvolver o conhecimento matemático nos alunos. Em contrapartida, entender atualmente o Ensino Através da Resolução de Problemas, no que concerne à sua função no currículo, é percebê-lo como um veículo para a aprendizagem, na visão de Stanick e Kiplatrick (1988 *apud* D´ambrosio, 2003). Desta forma, os alunos quando são confrontados com situações-problemas usam os conhecimentos já existentes, mas também, constroem novos conhecimentos e entendimentos.

O Ensino Através da Resolução de Problemas traz um novo propósito, pois considera que o problema é um ponto inicial para se ensinar matemática. Esta abordagem traz consigo uma possibilidade do aluno ir além das regras que são aprendidas, possibilitando que os alunos desenvolvam suas próprias estratégias de resolução.

1.3 A Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação Através da Resolução de Problemas

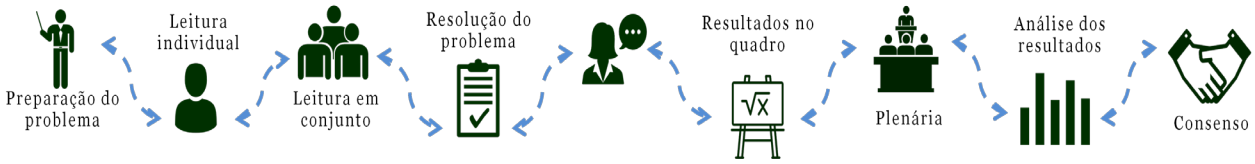
A palavra metodologia deriva de método, do latim *methodus*, significando caminho ou via para a realização de algo. Sendo o método o processo para se atingir um determinado fim, a metodologia se configura como um campo em que se estuda os métodos praticados em determinada área para que haja a produção do conhecimento. No caso do ensino, a metodologia é a aplicação de diferentes métodos no processo de ensino-aprendizagem.

A Metodologia de Ensino–Aprendizagem–Avaliação através da Resolução de Problemas utiliza propositalmente a palavra composta "ensino-aprendizagem-avaliação" para enfatizar que estes três processos (ensinar, aprender e avaliar) devem ocorrer simultaneamente durante a construção do conhecimento. Utilizar esta Metodologia propicia o envolvimento do aluno na aula, assumindo este o "protagonismo", com aspas pois, na verdade, o protagonismo é compartilhado entre o professor (gestor do processo) e o conhecimento (objetivo). Além disso, a Metodologia favorece (e necessita de) ambientes alternativos na aula de matemática, exigindo que os professores conheçam e compreendam o raciocínio dos alunos para que sejam capazes de dar suporte ao desenvolvimento das suas aprendizagens. Em geral, a turma é organizada em pequenos grupos, propiciando a aprendizagem cooperativa, em que é necessário mais que a condução através desta divisão para trabalhar um problema, requerendo a orientação do professor para que os alunos obtenham a compreensão da dinâmica do grupo, aprendam matemática trabalhando juntos e desenvolvam a habilidade necessária para a aprendizagem cooperativa, conforme Artzt (1991 *apud* Azevedo, 2002)

1.3.1 Planejamento e gestão do trabalho pedagógico

A organização do trabalho que utiliza a Metodologia Ensino–Aprendizagem–Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas é apresentada pelo roteiro de trabalho para a sala de aula proposto por Onuchic e Allevato (2011 *apud* Noguti & Onuchic, 2013).

Figura 1: Roteiro de trabalho para a sala de aula



Na primeira etapa, preparação do problema, o professor deve selecionar um problema gerador e definir seus objetivos visando a construção de um novo conceito, princípio ou procedimento. A seguir, uma cópia do problema é entregue para cada aluno para que seja feita sua leitura individual, sendo formados grupos e com a realização de uma nova leitura do problema em conjunto. O problema, entretanto, não precisa ser necessariamente apresentado em uma folha, podendo o professor recorrer aos mais diversos tipos de recursos pedagógicos, tais como jogos, tecnologia educacional, a partir de uma situação real, …

A partir do entendimento do problema, sem dúvidas quanto ao enunciado, os alunos em seus grupos, em um trabalho cooperativo e colaborativo, buscam resolvê-lo. Considerando os alunos como construtores da matemática nova que se quer abordar, o problema gerador é aquele que, ao longo de sua resolução, conduzirá os alunos para a construção do conteúdo planejado pelo professor.

Neste processo, o professor desenvolve um trabalho de observador, organizador, consultor, mediador, controlador e incentivador da aprendizagem. As atividades são propostas por ele, que é quem ajuda os alunos no trabalho cooperativo, intermediando o aprendizado e levando-os a pensar. Ciente de que "intervenção dos professores depende das necessidades educativas dos alunos, as quais são diversas e variadas" (Trindade & Cosme, 2010), há tempo para que pensem, discutam e, se necessário, que o professor guie na solução de problemas secundários. Ao fim do trabalho em grupos, é realizada uma plenária, em que os resultados, certos, incompletos ou errados, são expostos no quadro, e que cada um compartilha e defende seu raciocínio, tendo as dificuldades e os problemas secundários trabalhados. Para concluir a aula, deve-se buscar e haver um consenso sobre o resultado.

Durante o planejamento, preparação e seleção do problema por parte do professor, salientamos a importância que Shulman (1986) atribui aos três conhecimentos considerados como pré-requisitos ao professor: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento do currículo e conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo o último uma interseção entre os dois primeiros. Em um estudo posterior, Shulman (1987) amplia os conhecimentos necessários "como base para o Ensino", estabelecendo mais quatro conhecimentos: conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais e conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Em uma correspondência com a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação através da Resolução de Problemas, é necessário que o professor conheça e defina os objetivos a serem atingidos, tenha habilidades que vão além de apenas dominar o conteúdo, realizando adaptações necessárias, respeitando características particulares de uma turma, estabelecendo estratégias e ações que permitam a gestão da sala e criem um ambiente que propicie a aprendizagem cooperativa e a discussão coletiva.

Ainda neste artigo, Shulman (1987) apresenta a proposta do Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação que envolve um ciclo que se inicia e finaliza em um ato de compreensão. Este Modelo, dinâmico e cíclico de reflexão e ação docente, norteia a preparação do problema por parte do professor, assim como da própria aula, dentro da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação Através da Resolução de Problemas. A utilização do Modelo contribui para que o professor se aproprie do seu papel, uma vez que, avante as outras incumbências anteriormente mencionadas correspondentes à própria prática, sugere que o trabalho docente nunca é estanque, já que cada aula e experiência é uma oportunidade de repensar a sua respectiva prática/ação, dadas as interações que a atividade implica e os momentos distintos da sua aplicação, consolidando novos entendimentos e aprendizagens e incrementando o conjunto de conhecimentos do docente.

1.3.2 Discussões coletivas e ação docente

A aula imersa na Metodologia de Ensino–Aprendizagem-Avaliação através da Resolução de Problemas possui caráter exploratório, surgindo, após o trabalho autônomo dos alunos consoante à mediação do professor, uma fase importante: a discussão coletiva. Estes momentos de discussão que, segundo Ponte (2005, p.16), são "oportunidades fundamentais para a negociação de significados matemáticos e construção de novo conhecimento", permitem que a comunicação matemática ocorra através do debate. É importante que os objetivos sejam bem definidos, facilitando a interação

entre estudantes e o professor em torno das contribuições dadas pelos alunos e propiciando o compartilhamento de dúvidas e resultados, sendo, segundo Trindade e Cosme (2010), um momento de trabalho capaz de potencializar a aprendizagem dos alunos em que é papel do professor assumir e concretizar um processo em que os alunos são protagonistas e possuem relevância na comunicação entre os grupos e turma, devendo estimular os alunos a confrontarem-se com outras perspectivas, compreendendo potencialidades e limitações.

Muitas são as contribuições das discussões coletivas, pois, mais que apenas expor seus raciocínios, juntos os alunos podem construir seus argumentos e organizar suas ideias. Ouvir é um aporte e uma importante forma de participação, permitindo que os alunos possam acompanhar os raciocínios dos outros integrantes do grupo, ampliando suas estratégias, percebendo e corrigindo erros. Em relação ao professor, ouvir os alunos permite que ele possa auxiliá-los durante o processo de Resolução de Problemas, dando suporte e preenchendo lacunas. A intervenção do professor está relacionada com o domínio dos conceitos e procedimentos próprios da matemática, com o domínio da organização de estratégias que o ajuda a definir o caminho a se seguir, bem como com as necessidades que podem vir a surgir nesse percurso, segundo Trindade e Cosme (2010).

Com base nas resoluções dos alunos e de modo que a turma possa progredir na aprendizagem, a tarefa de orquestrar e atingir uma discussão coletiva rica matematicamente, que não ocorrem de forma espontânea nas aulas, é uma tarefa difícil para o professor, carecendo de planejamento e delimitação dos objetivos, conforme Stein *et al*. (2008). Mais que isso, é necessário gerar o envolvimento ativo dos alunos e não meramente reativo, devendo haver o ouvir crítico - reflexivo e a expressão do seu próprio pensamento, como cita Menezes *et al*. (2014).

Para fomentar a discussão, não somente entre os grupos, mas entre todos os estudantes, segundo Stein *et al*. (2008), é necessário que o professor monitorize o trabalho dos alunos, selecione e organize as resoluções para apresentação e debate, estabeleça conexões entre as várias estratégias apresentadas, relacione conceitos e procedimentos, realçando as principais ideias matemáticas presentes. Estas ações docentes devem estar relacionadas com os objetivos para que ocorra o debate e a consequente aprendizagem, devendo haver preocupação com a qualidade nas apresentações dos alunos, regulação das interações durante a discussões, criação de um ambiente propício e gestão das relações entre os alunos, como afirmam Canavarro, Oliveira e Menezes (2014).

2. Achados investigativos, objetivos e metodologia

2.1 Resultados da investigação de Lima (2014)

As conclusões da Dissertação "O Ensino de Matemática através da Resolução de Problemas: Investigando estratégias dos alunos do Ensino Fundamental" (Lima, 2014), que apresenta uma investigação sobre que tipos de estratégias orais e escritas transparecem em uma aula em que foi utilizada a Metodologia de Ensino–Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas, indicam que o registro escrito dos alunos representa uma parte muito pequena do raciocínio realizado durante as atividade, sendo sugerido maior atenção por parte dos professores para que haja compatibilidade e coerência entre o registro oral e escrito.

É apresentado através do registro oral dos alunos como organizam suas ideias e traçam caminhos muitas vezes mais criativos do que os que foram apresentados nos cadernos. Por exemplo, alguns estudantes que possuíam dificuldades em escrever e organizar seus raciocínios no papel, conseguiam verbalizar a resolução do problema tanto para o professor, quanto para os outro integrantes do grupo.

Em alguns casos, ainda que argumentando oralmente, os alunos não identificavam em seu discurso o que correspondia à justificativa da questão. Constata-se, assim, que os alunos se apresentaram mais criativos e com argumentos mais sólidos em seus registros orais do que nos escritos. É indicado que a mediação do professor foi fundamental neste processo, mas não suficiente para que eles conseguissem escrever o que pensavam, sugerindo que fosse dada maior atenção à esta etapa. Ainda que haja a necessidade de aperfeiçoamento no processo da mediação docente, o papel do professor como mediador do conhecimento, no momento em que questiona os alunos acerca das razões que os levaram a proceder daquele modo, foi um dos aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade dos alunos em generalizar.

Em relação à formulação de problemas, muitos estudantes simplificaram o problema final pela dificuldade na transposição da fala para a escrita e, também, pelo receio em errar. Neste sentido, é sublinhada a necessidade de que o professor aprenda a ouvir o que os alunos falam para poder ajudá-los a transcrever suas ideias e seus argumentos.

Desta forma, considerando as percepções e observações nas conclusões, é pontuado que a Dissertação foi apenas parte de uma pesquisa que pode se aprofundar em questões que, embora tenham sido abordadas, não foram o foco principal, como a função do professor como mediador, aquele que pode auxiliar o aluno a desenvolver e reconhecer as próprias estratégias, e as contribuições da Metodologia de Ensino–Aprendizagem através da Resolução de Problemas para a formação de professores. A proposta de analisar a intervenção de professores durante o processo de construção de

estratégias pelos alunos com o suporte da Metodologia de Ensino–Aprendizagem-Avaliação Através da Resolução de Problemas, é baseada nos resultados da Dissertação de Lima (2014), com a validação teórica mencionada anteriormente e com relevância no cenário brasileiro, português e internacional.

2.2 Objetivos

Dada a relevância teórica e a mudança do papel do professor e do aluno, da organização do ambiente da sala de aula e dos processos de Ensino-Aprendizagem, o objetivo geral da pesquisa proposta é analisar e compreender como se dá a intervenção / ação docente no processo de construção de estratégias por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental / Ensino Básico em aulas norteadas pela Metodologia de Ensino–Aprendizagem através da Resolução de Problemas.

São objetivos específicos que nortearão o percurso:

a) Analisar as diversas interações que ocorrem no espaço da sala de aula quando a intervenção docente assenta na Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas.

b) Analisar o momento denominado "preparação do problema" no roteiro de trabalho proposto por Onuchic e Allevato (2011 *apud* Noguti & Onuchic, 2013).

c) Analisar e compreender a intervenção dos docentes durante o processo em que os alunos constroem estratégias de Resolução de Problemas.

d) Investigar como o professor disponibiliza recursos para que haja compatibilidade e coerência entre o registro oral e escrito dos alunos.

e) Explicitar as contribuições da teoria e desta investigação para a formação de professores de matemática do ensino básico.

f) Compreender as semelhanças e diferenças das práticas dos docentes que utilizam a Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas, no Brasil e em Portugal.

2.3 Metodologia

As leituras dos autores de referência acerca do tema em análise contribuíram para a elaboração de um conjunto de questões orientadoras, relevantes para a concepção e construção do estudo. São elas:

Q1: Como ocorre a intervenção dos docentes no processo de construção de estratégias por alunos em uma aula orientada pela Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas?

Q2: Como o docente gerencia o ambiente da sala de aula quando opta pela utilização da Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas?

Q3: Quais são os recursos e como o docente os disponibiliza para que os alunos atinjam a coerência entre os seus registos orais e escritos?

Q4: Como as diversas interações que ocorrem em sala da aula podem contribuir ou potenciar a aprendizagem do raciocínio matemático em alunos do 1º CEB?

Q5: Como a opção pela utilização da Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas contribui para a formação de professores do Ensino Básico?

Q6: Quais são as semelhanças e diferenças entre as aplicações da Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas no Brasil e em Portugal?

Considerando as questões orientadoras: ***De que forma os professores, através da sua intervenção enquanto gestores do processo de Ensino-Aprendizagem e do Trabalho Pedagógico, potenciam a Aprendizagem Matemática dos alunos em uma aula orientada pela Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas?***

> Dado que "a educação é um fenômeno de cariz eminentemente social" (Morgado, 2016, p. 25), que a escola é "habitada por seres humanos" (Waller, 1932 *apud* Bogdan & Biklen, 1994, p.31) e que o ato educativo é "[constitutivo] do sujeito e da sociedade" (Amado, 2013, p.22), busca-se realizar um estudo marcado pelo paradigma interpretativo-fenomenológico, não pretendendo desvendar as relações causa-efeitos da aprendizagem matemática, mas interpretando e compreendendo, a partir da análise das estratégias para resolver problemas que alunos e professores utilizam, como é que a Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas pode constituir-se como potenciadora da aprendizagem do raciocínio matemático e, por isso, como uma ferramenta bem-sucedida em matemática.

Este projeto, ao incidir num contexto e situação muito específica, a aprendizagem matemática a partir das estratégias da Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas, pretende valorizar um estudo em profundidade em detrimento da pesquisa em amplitude e constitui-se por isso num Estudo de Caso, na linha de Morgado quando destaca que (2016, p. 57) "o conhecimento que gera é, por isso, mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência".

Morgado define Estudo de Caso como (2016, p. 63) "um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador não tendo o controle dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade dos casos em estudo", caraterizando-se por ser (Morgado, 2016, p. 60) "holístico, empírico, interpretativo e empático".

Será adotada uma metodologia qualitativa, contemplando a complexidade do ato de ensinar e aprender e, por isso, a recolha de dados, que ocorrerá junto aos professores em exercício em Escolas Públicas no Brasil e em Portugal, foi dividida em quatro etapas com o suporte de diferentes técnicas. Na primeira fase, através da observação participante (Spradley, 1980) haverá uma discussão *online*, com os professores que aplicarão as atividades, sobre a Metodologia e suas implicações no Ensino, objetivando dar a conhecer e/ou aprofundar os docentes nos conceitos necessários para o desenvolvimento da aula. Após, serão realizadas entrevistas semiestruturadas (Ferreira, 2014) com os docentes envolvidos para que haja a observação direta (Quivy; Campenhoudt, 2003) das suas aulas baseadas na Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas, para compreender, analisar, evidenciar e interpretar os processos inerentes à ação/intervenção durante a formulação de estratégias pelos alunos. Finalmente, novas entrevistas semiestruturadas serão realizadas com os professores.

Pela militância por uma Educação Matemática de qualidade para todos, em que o docente tenha condições de instituir atos pedagógicos, assumindo o seu papel transformador, as atividades serão aplicadas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil e, de forma equivalente, do 9º ano do Ensino Básico em Escolas Públicas de Portugal. Por se tratar do último ano do nível de Ensino correspondente, permite observar a consolidação de uma etapa de aprendizagem.

Os dados coletados serão organizados, classificados e submetidos à análise de conteúdo (Amado, 2013) objetivando descrever e interpretar o conteúdo individual das entrevistas e das observações, com a discussão posterior de forma articulada tanto entre eles quanto em relação ao quadro teórico. Ademais, será utilizada a análise de discurso (Nogueira, 2001) para analisar as construções ideológicas inerentes à teoria presentes nas entrevistas.

Em relação às questões éticas é proposto "esclarecer os participantes envolvidos das intenções do investigador e dos propósitos da investigação" (Amado, 2013, p. 404) e exigir "a anuência dos participantes através de um consentimento informado" (idem) assegurando a confidencialidade e a privacidade dos participantes na investigação, e conduzir a investigação "tendo em mente que os seus resultados hão de contribuir de alguma forma para a melhoria da vida das pessoas envolvidas" (Amado, 2013, p. 405).

O público-alvo é composto por professores da Universidade e da Educação Básica – em exercício ou em formação – e outros atores que atuam no âmbito da educação, envolvidos com trabalhos de investigação escolar e/ou de inovação da prática pedagógica. Embora o estudo aborde o Ensino da Matemática, não é restrito apenas ao mesmo, já que a Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas possibilita uma forma alternativa de ensino, de gestão, de planejamento das aulas, de desenvolvimento de um trabalho cooperativo em sala, independentemente da disciplina ou matéria a ser lecionada.

Em suma, é esperado que se possa, através desse estudo, evidenciar, analisar e compreender a intervenção de docentes durante o processo em que alunos constroem estratégias que emergem durante uma aula orientada pela Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas, sublinhando suas contribuições para a formação de professores. A pesquisa se associa à preocupação social em que o conhecimento pode contribuir para uma mudança das coisas que não estão bem na sociedade (Cohen *et al.,* 2006 *apud* Amado, 2013), mudanças essas que poderão ocorrer pelas reflexões suscitadas no trabalho proposto.

3. Algumas reflexões

A Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação Através da Resolução sugere que o docente pode (e deve!) se apropriar de um papel que, ativa e intencionalmente, apoia o processo de formação e envolvimento dos seus alunos, nem fazendo por eles e nem os deixando livres no processo de aprendizagem, mas sendo o autor que estimula, negocia e cria condições para que os alunos sejam autónomos, capazes de utilizar e adaptar os instrumentos, informações e procedimentos, críticos, criativos e criadores das suas próprias estratégias de Resolução de Problemas.

Referencias

Amado, João (coord) (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, E. Q. d. (2002). *Ensino-Aprendizagem das equações algébricas através da resolução de problemas.* (Mestrado), UNESP, Rio Claro.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cai, J., & Lester, F. (2012). Por que o ensino com resolução de problemas é importante para a aprendizagem do aluno? *Boletim GEPEM*(60), 147-162.

D'ambrosio, B. (2003). Teaching Mathematics through Problem Solving: A historical perspective. In F. K. Lester & R. T. Charles (Eds.), *Teaching Mathematics through Problem Solving: Prelindergarten-Grade 6*. Reston: NCTM.

Ferreira, V. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. L. Torres, J. A. Palhares (Eds.), Metodologia de investigação em ciências sociais da educação (pp. 165-195). Vila Nova de Famalicão: Húmus.

Lester, F. K. (2013). Thoughts About Research On Mathematical Problem-Solving Instruction. *The Mathematics Enthusiast, 10*, 245-278.

Lima, L. (2014). *O Ensino de Matemática Através da Reslução de Problemas: Investigando Estratégias dos Alunos do Ensino Fundamental.* (Dissertação de Mestrado), UFRJ, Rio de Janeiro.

Martins, E. (1999). Com todas as letras: O português simplificado. *O Estado de São Paulo*.

Menezes, A. P. C. H. O. L. (2014). Práticas de ensino exploratório da Matemática: Ações e intenções de uma professora. In I. d. E. d. U. d. Lisboa (Ed.), *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 217-233). Lisboa: João Pedro da Ponte.

Menezes, L., Ferreira, R. T., Martinho, M. H., & Guerreiro, A. (2014). Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. In I. d. E. d. U. d. Lisboa (Ed.), *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 135-161). Lisboa: João Pedro da Ponte.

Morgado, J. C. (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (2ª ed.). Santo Tirso: De facto Editores.

Nogueira, C. (2001) A analise do discurso. Em L. Almeida e E. Fernandes (Edts), Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a pratica e investigação. Braga: CEEP

Noguti, F. C. H., & Onuchic, L. d. L. R. (2013). *A Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas na transição dos Ensinos Fundamental e Médio para o Ensino Superior*. Paper presented at the Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba.

Nunes, C. B. (2010). *O Processo Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Geometria através da Resolução de Problemas: perspectivas didático-matemáticas na formação inicial de professores de matemática.* (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro.

Onuchic, L. d. L. R. (1999). Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In UNESP (Ed.), *PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS* (pp. 199-218). São Paulo: Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

Pólya, G. (1995). *A arte de resolver problemas: um novo aspécto do método matemático* (H. L. d. Araújo, Trans.). Rio de Janeiro: Interciência.

Ponte, J. P. d. (2005). Gestão curricular em Matemática *GTI - O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2003). Manual de investigação em ciências sociais (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

Rui Trindade, A. C. (2010). *Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem*. Pinhais: Editora Melo.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In MacMillan (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). New york: D. Grouws

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. . *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Spradley, J. P. (1980). Participant Observation. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell. *Mathematical Thinking and Learning, 10*(4), 313-340.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Atividades experimentais e motivação no ensino de ciências sob a ótica da neurociências

Alexandra Moraes Maiato[1], Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho[2]
[1]*Universidade Federal do Rio Grande – FURG (Brasil)*
[2]*Universidade Federal do Rio Grande – FURG(Brasil)*
xandamaiato@yahoo.com.br, fahc.rg@gmaisl.com

Resumo

O ensino de Ciências preza pela realização de práticas pedagógicas que motivem e atendam a heterogeneidade em sala de aula, levando os diferentes tipos de estudantes a participar ativamente no processo de aprendizagem. Sob a ótica da neurociência, atividades experimentais envolvem a atenção e favorecem a construção e evocação de memórias episódicas, procedimentais e semânticas. O estudo objetivou analisar o papel da atividade experimental para a motivação e a aprendizagem no Ensino de Ciências, tendo como subsídio a interface entre neurociências e educação. Foi identificada a atividade cerebral dos sujeitos durante a realização de um experimento, tendo como amostra da pesquisa 3 alunos, de 13 anos, matriculados no 8º ano do ensino fundamental de uma escola particular de Rio Grande/RS. A captura de imagens cerebrais ocorreu através de técnica não invasiva, com utilização do equipamento Emotiv Epoc. Foi perceptível maior e mais intensa ativação de áreas corticais, em especial do córtex pré-frontal. Essa ativação revelou alunos motivados, atentos e envolvidos com a execução da tarefa. As atividades experimentais são oportunas para mobilizar estados de atenção, percepção e formação de memórias, o que pode contribuir para a aprendizagem e corrobora as tendências atuais a respeito do uso da experimentação no Ensino de Ciências.

Palavras-chave: Atividades experimentais, motivação, aprendizagem.

Abstract

Science education values the achievement of pedagogical practices that motivate and meet the diversity in the classroom, taking the different types of students to actively participate in the learning process. From the perspective of neuroscience, experimental activities involve the attention and favor the construction and recall of episodic, procedural and semantic memories. The study aimed to analyze the role of experimental activity for motivation and learning in science education, taking as input the interface between neuroscience and education. It identified the brain activity of subjects while conducting an experiment, and a sample survey 3 students, 13

enrolled in the 8th grade of elementary school to a private school in Rio Grande / RS. The capture of brain imaging occurred through non-invasive technique, using the Emotiv Epoc equipment. It was noticeable higher and more intense activation of cortical areas, particularly in the prefrontal cortex. This activation revealed students motivated, attentive and involved with the task. The experimental activities are appropriate to mobilize states of attention, perception and memory formation, which can contribute to learning and supports current trends regarding the use of experimentation in science education.
Keywords: experimental activities, motivation, learning.

1. Introdução

Um dos maiores desafios da educação é oferecer situações de ensino que propiciem a aprendizagem dos diferentes tipos de estudantes. Assim, cabe ao docente buscar alternativas pedagógicas que leve em consideração não somente a intelectualidade, mas que também tome como referência aspectos sensoriais e emocionais dos sujeitos.

Sob a ótica da neurociência, aprender envolve lidar com informações que chegam pelos nossos sentidos e são enviadas para o córtex para que sejam processadas e armazenadas, o que resulta em alterações nas redes neurais. Percepção, atenção e conteúdo emocional no momento da aquisição da nova informação, interferem significativamente na qualidade da aprendizagem. O grau dessas alterações pode ser influenciado também por outros fatores, como por exemplo, o interesse do indivíduo, a motivação, a relação da informação com sua realidade e com experiências anteriores.

No que se refere à Educação em Ciências, as atividades práticas são apontadas como essenciais para o ensino de ciências e a experimentação como elemento motivador. Na busca de compreender de que forma esse recurso realmente colabora para a aprendizagem, emergiram os seguintes questionamentos: C*omo se dá a atividade cerebral do aluno durante a realização de uma atividade prática que envolve experimento? De que forma essa atividade está relacionada com a possibilidade de ativar os mecanismos atencionais do estudante?*

O presente trabalho tem como escopo analisar o papel da atividade experimental para a motivação e a aprendizagem no Ensino de Ciências, tendo como subsídio a interface entre neurociências e educação.

2. Atividades práticas e motivação

É papel docente oportunizar práticas pedagógicas que permitam que cada aluno participe ativamente de modo a dar possibilidade que cada um seja protagonista no processo de construção de seu conhecimento. Além disso, cabe ao professor ser mediador entre as idéias prévias dos estudantes e as teorias científicas, buscando estabelecer interdisciplinaridade entre as diferentes ciências.

Para que uma atividade proposta pelo docente resulte em aprendizagem significativa é necessário interesse, atenção e vontade por parte do aluno. Exige que ele esteja envolvido na ação e sinta-se motivado em aprender. Assim, motivados e envolvidos na tarefa, podem ser protagonistas na construção do seu conhecimento.

Os estados motivacionais tem propriedade de ativar, dirigir e sustentar comportamentos que auxiliam as pessoas a satisfazerem suas necessidades ou atingirem seus objetivos. Esses estados envolvem quatro qualidades: sao energizantes (ativam comportamento), diretivos (orientam comportamento), auxiliam a pessoa a persistir em seu comportamento e os motivos diferem em sua força, conforme fatores internos ou externos. Assim, a motivaçao das pessoas podem advir de fatores extrínsecos ou intrínsecos. A motivação extrínseca tem a ver com realizar uma tarefa por conta de incentivos externos, os quais podem ser recompensas e punições. Por outro lado, na intrínseca, a motivação se dá em função do valor ou prazer ligado a essa atividade, isto é, tem como base em fatores internos como autodeterminação, curiosidade, desafio e esforço, a importância para a realização (Gazzaniga & Heatherton, 2005; Santrock, 2014).

Entretanto, considerando a individualidade e diversidade de alunos que se tem em uma sala de aula, motivar os estudantes nao é tarefa fácil para os docentes. Requer que os professores estejam preparados para lidar com as singularidades dos educandos, saber nao apenas os conteúdos disciplinares relativos a matéria a ser ensinada mas também as possiveis formas de explorar os conteúdos.

Essa dificuldade de ter alunos intrinsicamente motivados pode ser percebida também no ensino de ciências, uma vez que é uma disciplina que envolve uma gama de conceitos e teorias complexos, que exigem pensamento abstrato, o que demanda grande atividade cognitiva. Dependendo da forma que os conteúdos inerentes a essa disciplina forem apresentados aos estudantes, pode ser uma atividade monótona, que nao explore sua capacidade criativa e de resolução de problemas (fatores da motivação intrínseca), e consequentemente ser de dificil compreensão pelos alunos, apesar de estar diretamente relacionada com aquilo que ele vivencia no seu cotidiano.

Para muitos professores do ensino de ciências dos anos finais dos ensinos fundamental e médio, este é o principal problema enfrentado em sala de aula, a falta de interesse e motivação do aluno, dado

que aprender ciência é um trabalho intelectual complexo e exigente. Uma vez que, o aprendizado, pelo menos o explícito e intencional, requer continuidade, prática e esforço, é necessário mobilizar-se para o aprendizado (Pozzo, J. I.; Crespo, 2009), seja esta mobilização oriunda de uma motivação intrínseca ou extrínseca.

Na rotina estudantil, é evidente que ambos tipos de motivação – intrínseca e extrínseca – estão em atuação. Porém, apenas a motivação extrínseca atuando não é uma boa estratégia. Estudantes intrinsecamente motivados é o que se objetiva no na sala de aula (Santrock, 2014).

Nesse sentido, as atividades práticas do tipo experimental podem constituir elemento motivador para os estudantes, por envolver possibilidades de desafio, resolução de problemas e despertar curiosidade. Assim sendo, podem ser também um agente potencializador dos processos de ensino e aprendizagem. No que se refere ao Ensino de Ciências, apesar de ainda haver certa discussão acerca do tipo de experimentação que melhor oportuniza a aprendizagem, essa prática é apontada como essencial por muitos autores dessa área de ensino (Laburú, Mamprin, & Salvadego, W., 2011; Leite, n.d.; Pozzo, J. I.; Crespo, 2009; Rosito, 2008; Ward, 2010).

Essa visão pode ser ampliada quando agregados conhecimentos neurocientíficos, já que o avanço tecnológico e as descobertas da biologia molecular tem propiciado o progresso no entendimento do cérebro, possibilitando melhor compreender os processos que envolvem a aprendizagemm potencial para direcionar atitudes e comportamentos, a motivação intrínseca ou extrínseca. Curiosidade, autodeterminação, esforço e desafio são fatores internos que subsidiam a motivação intrínseca. Quando o indivíduo se mantém motivado por meio de incentivos externos, como recompensas e punições, é porque está sob orientação da motivação extrínseca (Santrock, 2014).

Além de enriquecer conteúdos e promover a relação entre conhecimento científico e cotidiano, as atividades práticas destacam-se também pelo fato de serem multisensoriais, ou seja, envolvem dois ou mais sentidos. Assim, emergem como uma estratégia de ensino com potencialidade para agregar maior número de indivíduos dentro de um mesmo contexto educativo, uma vez que esse tipo de aula possibilita que os alunos utilizem mais de uma via sensorial para a entrada da informação. Dessa forma, aumentam as chances dessa informação ser retida e permite que cada aluno aprenda a sua maneira, adaptando a situação de aprendizagem ao seu estilo cognitivo. Além disso, esse tipo de atividade pode ser um meio de instigar e despertar/ativar a curiosidade dos estudantes, levando-os assim a um estado de motivação intrínseca.

Nesse contexto, a atividade experimental pode ser concebida como prática com potencial para motivar os alunos e consequentemente desenvolver conceitos, habilidades e destrezas no campo do ensino de ciências.

3. Mecanismos atencionais e motivação

a motivação está diretamente relacionada com os mecanismos atencionais dos sujeitos. Não prestar atenção é algo que simplesmente não existe. Nosso sistema está sempre rastreando os estímulos que estão a sua volta e busca interpretar. Focar a atenção em algo exige esforço e demanda energia. Assim, uma pessoa motivada vai direcionar sua atenção para o que quer. Dessa forma atenção e motivação se relacionam, na direção de atingir um objetivo. Para Lent (2001, P.676) "[...] as atividades da razão que envolvem raciocínio lógico para a resolução de problemas e a tomada de decisões, a fixação de objetivos e o planejamento das ações correspondentes, começam com a focalização da atenção para as informações que entram".

Dois fatores – significado e emoção – influenciam de forma direta a capacidade do cérebro primeiramente direcionar a atenção para a informação que chega e depois sustentar essa atenção inicial. Uma nova informação tem significado quando se adequa a um padrão neuronal preexistente.

Grande parte das teorias modernas sobre a atenção defende que a atenção seletiva pode operar em múltiplos estágios de processamento perceptual. Desse modo, o processamento dos estímulos para os quais nossa atenção se direciona é maior que os estímulos chamados "não-atendidos". Isso não significa que estímulos sensoriais aos quais não estamos prestando atenção de forma consciente não sejam processados, eles são apenas reduzidos, isto é, tem algumas informações contidas nesses estímulos que podem ser processadas. Assim, a atenção opera em múltiplos estafios de processamento perceptivo (Gazzaniga e Heatherton, 2007).

Conforme Damásio (2004), a atenção é fundamental para que ocorra a interação do sujeito com o meio e, consequentemente, para que exista emoção. Além disso, é a atenção que subsidia o sistema organizacional dos processos mentais e oportuniza selecionar e escolher os estímulos que serão detalhadamente analisados. Dessa forma orienta comportamento e tomadas de decisão. O sistema nervoso é capaz de selecionar as informações recebidas pelos órgãos sensoriais, dirigindo a atenção para aqueles que, relacionados ao comportamento, são importantes e garantindo uma interação eficaz com o meio. Desse modo, a atenção está relacionada ao processamento preferencial de determinadas informações sensoriais (Bear, Connors, & Paradiso, 2008). O que percebemos depende diretamente do foco atencional e a atenção aumenta a sensibilidade perceptual para a especificação do alvo, paralelamente diminuindo e/ou anulando a interferência de possíveis estímulos distratores.

As funções executivas podem ser consideradas como um sistema responsável por gerenciar os recursos cognitivos e emocionais diante de determinada atividade. Os lobos frontais do córtex cerebral estão diretamente relacionados com essas funções (Posner & Raichle, 2001), que são

essenciais quando envolvidas atividades novas que requerem concentração, planejamento, solução de problemas, coordenação, mudança, escolha de alternativas e tomada de decisões.

Para que o gerenciamento por meio das funções executivas ocorra, as seguintes habilidades são requeridas: inibição (ignorar estímulos distrativos), memória de trabalho (trabalhar coma informação e manter na mente) e flexibilidade cognitiva (conseguir lidar com a atenção).

De acordo com Posner e Raichle (2001), o sistema límbico, que envolve tálamo, amígdala, hipotálamo e hipocampo, é responsável por avaliar as informações e decidir que estímulos devem ser mantidos ou descartados. A retenção da informação no cérebro dependente da intensidade da impressão provocada nele. A experiência, ao passar pelo córtex cerebral, é compara a memória já existente. Neurotransmissores, como dopamina, por exemplo, que aumentam a concentração e gera satisfação, são liberados, quando é identificada alguma ligação entre experiência e memória.

> Na motivação, os objetos que satisfazem estados pulsionais (como o alimento para fome, a água para a sede e um parceiro para a excitação sexual), provocam liberação de dopamina no núcleo accumbens e, portanto, são experienciados como gratificantes. Ao mesmo tempo, os neurônios do núcleo accumbens se comunicam com regiões cerebrais envolvidas no controle e planejamento motor, dirigindo, assim, o comportamento para obter objetos que desencadearão a gratificação (Gazzaniga & Heatherton, 2005, p.293).

4. Caminho metodológico

Com base nos questionamentos que fundamentaram o estudo, foram levantadas as seguintes hipóteses:

- Existe uma relação diretamente proporcional entre a quantidade de sentidos envolvidos na realização da atividade do protocolo e as áreas corticais ativadas.
- Atividades pedagógicas de ordem multisensorial oferecem mais dicas de memória, podendo ser um agente potencializador da aprendizagem.
- Atividades experimentais podem contribuir para motivar e envolver o aluno na tarefa.

No intuito de assegurar a homogeneidade do grupo foram controladas as seguintes variáveis: escola, ano escolar, idade, sexo, diagnóstico de transtorno de aprendizagem, teste de Quociente de Inteligência e área de residência. Constituiu critério de exclusão o Quociente de Inteligência com resultado fora do considerado a média para a idade dos participantes.

A amostra foi intencional e não probabilística. A pesquisa de campo envolveu coleta de dados obtida junto à 4 colaboradores, todos destros, que atenderam aos critérios de inclusão. O grupo de participantes foi composto por 2 menino e 2 meninas, com idade 13 anos e frequentando o 8º ano de uma escola particular do município de Rio Grande.

> O fator determinante para escolher a idade dos participantes para compor a amostra da pesquisa advém do fato de que a partir dos 13 anos, em função da maturação cerebral, os adolescentes apresentam melhor percepção espacial, habilidade motora, pensamento abstrato e reflexão sobre seus próprios processos cognitivos. Além disso, crianças dessa idade apresentam maior nível de concentração e flexibilidade cognitiva, essenciais para a execução das tarefas cognitivas envolvidas na coleta de dados, conduzindo a adequação do protocolo de pesquisa.

Os dados foram obtidos mediante esclarecimentos sobre o objeto da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O uso da técnica para captura de imagens foi feito por protocolos elaborados na FURG. A coleta de dados ocorreu posteriormente a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde – CEPAS da FURG.

Antes de iniciar o experimento foi realizado o ***Checklist***, instrumento utilizado com finalidade de listar e analisar os aspectos a serem considerados diante da questão da aprendizagem. Em seguida, o estudante realizou o experimento, ficando a professora pesquisadora à disposição para eventuais dúvidas. Essas atividades foram desenvolvidas individualmente pelos sujeitos, isto é, em diferentes momentos. O experimento realizado foi **"É sólido ou líquido"**, que consiste em colorir certa quantidade de água e posteriormente misturar com o amido de milho, tendo como resultado um fluído**.** Foi selecionado esse experimento porque os materiais e os recursos são de fácil aquisição, sem riscos à saúde do indivíduo, não apresentam toxidade, e não exige que seja realizado em laboratório, podendo ser feito em sala de aula.

Durante a realização do experimento ocorreu a aquisição dos sinais neurais através do equipamento **EmotivEpoc**, que através de uma interface de comunicação sem fio permite o registro de ondas cerebrais, pelo monitoramento de 14 canais. Os terminais de captação seguem o padrão internacional "10-20" de posicionamento, localizados nos seguintes pontos: AF3, F7, F3, FC5, T7, P7, O1, O2, P8, T8, FC6, F4, F8, AF4. O Software utilizado foi o **Emotiv Research Edition** edição de pesquisa, que inclui o Painel de Controle Emotiv.

Após a situação foi aplicado o teste de evocação de memória de longa duração. O **teste de evocação de memória de longa duração** foi aplicado no dia seguinte à realização do experimento. Levando em consideração que esse tipo de intervenção pode causar expectativas e ansiedades nos participantes envolvidos na pesquisa, destacamos o cuidado em elaborar questões diretas, de modo que se propicie um ambiente de tranquilidade, confiança e credibilidade para os alunos colaboradores do estudo.

No intuito de ampliar as possibilidades de interpretação dos dados gerados, a realização de todas as tarefas do protocolo foram filmadas, o que permitiu revisitar os dados e examinar as informações de forma mais minuciosa. Assim, subsidiaram também a coleta de dados o aplicativo **Camtasia Studio 8 e uma filmadora.** O aplicativo possibilita a gravação da área de trabalho do Windows. Já a **filmadora**, conforme Lankshear e Knobel (2008) a partir de filmagens, com interpretações mediadas pela teoria, é possível determinar valor às imagens, sendo assim, podem ser concebidos como importantes fontes de informação. Assim, entendemos a partir de Loizos (2002, p. 149) que "O vídeo tem uma função óbvia de registros de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador".

Posteriormente a realização dos testes referentes a coleta de dados, foi aplicado o teste de Q.I., com instrumento Raven Matrizes Progressivas Escala Geral, 2ª edição, 2001. Após resultados obtidos no teste de Q.I., foram descartados os dados de 1 sujeito participante dos testes da pesquisa, o qual apresentou Q.I. superior a média, totalizando análise de dados de 3 sujeitos. Convém destacar que a análise do Q.I. foi realizada pós coleta de dados no intuito de manter sigilo acerca do resultado desse teste e evitar qualquer constrangimento entre os colaboradores do estudo.

Conforme Izquierdo (2011) a memória de curta duração tem a durabilidade de 1 à 6 horas, que é o tempo necessário para que essas se consolidem em memória de longa duração. A memória de curta e de longa duração envolvem processos paralelos e independentes até certo ponto. Considerando que a consolidação da memória de longa duração requer de três a oito horas, somente 24 horas após a realização de cada experimento é que foram aplicadas as questões discursivas que tinham o objetivo de verificar o potencial de evocação da memória de longa duração.

A produção dos dados ocorreu no CEAMECIM (Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, local onde o aparelho de eletroencefalograma (EEG) estava à disposição. Já o teste de Q.I. realizado por uma psicóloga contratrada, foi aplicado em uma sala de aula na escola onde os sujeitos estudam, a fim de criar um ambiente tranquilo, familiar e de fácil acesso para os envolvidos.

5. Resultados

5.1 Apresentação dos Dados

Devido à grande quantidade de imagens provenientes do mapeamento cerebral, para analisar a atividade do cérebro durante a realização da tarefa do protocolo de pesquisa, foi fundamental selecionar pontos de análise, tendo com base o roteiro do experimento. Desse modo, passam a ser objetos de interpretação os dados gerados nas seguintes etapas da atividade: a coloração da água; a mistura das substâncias; a confecção de uma bolinha com a mistura e deixar essa bolinha parada na palma da mão.

Convém retomar que no equipamento de EEG utilizado são 4 eletrodos para cada hemisfério cerebral do lobo frontal. Já os lobos temporal, parietal e occipital apresentam o mesmo número de eletrodos: dois eletrodos para cada um desses lobos, sendo um eletrodo referente ao hemisfério esquerdo e o outro ao hemisfério direito do cérebro. Assim, é possível estabelecer e comparar o número de vezes que os eletrodos de cada lobo foram ativados em cada atividade do protocolo de pesquisa.

5.2 Discussão dos resultados

— O lobo frontal foi mais ativado seguido do temporal.

O lobo frontal foi mais ativado do que os demais lobos, seguido do lobo temporal. As teorias cognitivas apontam que o controle de atenção de alto nível, o planeamento, a detecção de erros e as respostas a estímulos difíceis ou completamente novos emergem do controlo sobre o processamento da informação, o qual ocorre nos lobos frontais (Posner & Raichle, 2001).

Essa área do córtex está intimamente relacionada com as funções executivas (FEs), as quais podem ser consideradas como um sistema de gerenciamento dos recursoscognitivos/emocionais diante de uma dada tarefa.Corroborando, Cype (2006, p.377), retomando D'Esposito (2002), lembra que "Embora possa se dizer que o controle executivo esteja distribuído em uma circuitação ampla em distintas regiões cerebrais, as estruturas neurobiológicas mais diretamente responsáveis pelas FEs estão precipuamente localizadas nos lobos frontais".

— O hemisfério direito (HD) foi mais ativado do que o hemisfério esquerdo (HE).

Nesse momento é possível inferir que o experimento apresentado, por constituir novidade para os sujeitos colaboradores da pesquisa, além de ação, desencadeou a necessidade de prestar atenção,

caracterizando um estado de vigília, o que sustenta a maior ativação do HD do que o HE. A vigília, que nos permite estar em estado de alerta, é essencial para manter a atenção focada nas informações que são captadas. Conforme Posner e Raichle (2001, p.84) "O lobo frontal direito é uma fonte muito provável da vigília, uma vez que os pacientes com lesões neste lobo desempenham de forma menos eficaz as tarefas que exigem vigília". Estudos com pacientes com o cérebro dividido, permitem conclusões interessantes referentes a atenção e ao funcionamento cerebral, como a observação de que o hemisfério direito parece ser dominante para se manter o estado de alerta (Sternberg, 2012).

Essa necessidade de prestar atenção também envolve o lobo parietal, em especial no HD (P8). Conforme Eysenck & Keane (2007), apoiados nos estudos de Corbetta e Shulman (2002), uma rede fronto parietal localizada no hemisfério direito do cérebro constitui o sistema direcionado para o alvo, o qual tem o funcionamento influenciado pela expectativa, pelo conhecimento e pelos objetivos presentes.

— A atividade *d*esencadeou alta atividade cerebral em todas as áreas.

Na atividade, além da visão e da audição, o sistema motor e o sistema somestésico (tátil, térmico e proprioceptivo) também estão acionados de forma complexa e particular a esta prática, o que, por sua vez, leva a mais um tipo de entrada sensorial decorrente do comportamento. Como consequência, ocorre maior riqueza sensorial (multissensorial), motora, entre outras funções associativas de ordem superior.

Uma possível justificativa para uma maior ativação do lobo frontal durante a atividade é que essa demanda mais esforços cognitivos dos mecanismos atencionais. Além de ler o roteiro, o sujeito necessitava executar uma sequência de procedimentos. Segundo Sternberg (2012, p. 140) "A dificuldade da tarefa influencia, particularmente, o desempenho durante atenção dividida", isto é, ao envolver a realização de mais de uma tarefa ao mesmo tempo, redireciona os recursos atencionais numa distribuição prudente segundo as necessidades. Complementando, para Eysenck e Keane (2007), quando apresentamos aos indivíduos pelo menos dois estímulos ao mesmo tempo acompanhados da necessidade de serem processados simultaneamente, ou melhor, de serem observados e respondidos, ocorre a exploração da atenção dividida.

A atividade exigiu também o movimento das mãos, o que pode aprofundar o entendimento de uma maior ativação dos lobos frontais e dos lobos parietais (P7 e P8). Estudos sugerem que o planejamento, a correção e a execução dos movimentos estão inscritos em redes neurais que incluem o córtex pré-frontal, o córtex motor primário, o córtex pré-motor, a área motora suplementar, o córtex parietal, o córtex cingulado, o cerebelo e os núcleos da base, além de núcleos talâmicos, núcleos do tronco encefálico e a medula espinhal. A experiência individual, a integridade das redes formadas por

essas regiões, bem como a complexidade do movimento influenciam o modo como essas regiões são ativadas (Gazzaniga & Heatherton, 2005; Lent, 2001).

— Foi perceptível a motivação dos estudantes.

Retomando aqui a maior ativação dos lobos frontais, os quais estão envolvidos também na motivação, podemos dizer que os estudantes estavam motivados com a tarefa.

— Houve uma aprendizagem

No que tange aos testes de memória de longo prazo que envolviam perguntas sobre a atividade experimento, os resultados revelam que o sentido da visão foi preferencialmente usado por todos eles para evocar respostas diante das questões. Para Eysenck e Keane (2007), os processos perceptuais durante a aprendizagem tem impacto importante na memória de longo prazo subseqüente e os traços de memória podem ser concebidos como registros de análise realizados durante a percepção. As informações ambientais são, de início, recebidas pelos armazenamentos sensoriais, os quais são específicos de modalidade (por exemplo, visão audição). Nos armazenamentos sensoriais, retem-se as informações por um breve período, e algumas recebem mais atenção, sendo depois de processada na memória de curto prazo, transferidas para a memória de longo prazo. As informações de toda modalidade sensorial persistem por breve tempo depois do final da estimulação, ajudando a tarefa de extrair seus aspectos fundamentais para uma análise posterior.

As representações armazenadas, isto é, as memórias, representam muitos tipos diferentes de informação, como imagens visuais, fatos, idéias sabores, e inclusive movimentos musculares. Trata-se do principio da especificidade de codificação – qualquer estimulo que é codificado juntamente com uma experiência, pode, mais tarde, desencadear memórias de experiência (Gazzaniga e Heatherton, 2007).

Cabe acrescentar que atividades práticas que favoreçam a (re)construção do conhecimento por diferentes canais de percepção, podem otimizar a aquisição, manutenção e evocação das informações na memória. Como consequência, diferentes memórias podem ser formadas, o que, posteriormente, poderá fazer emergir uma maior confabulação cerebral em busca da evocação da informação, resultando em alterações que podem promover a complexidade da cognitiva (Eysenck; Keane, 2007).

Acrecenta-se aqui que os sujeitos tiveram que dirigir atenção para a sequência das fases do experimento que executavam. Precisavam seguir os itens do roteiro para, simultaneamente realizar as tarefas solicitadas. Este foco acentuado de atenção aumenta a probabilidade de lembrar do que fez. Johnson (2008) destaca que as tarefas de foco/execução nos permitem focar em determinada atividade, executar, passar para a próxima tarefa e novamente se concentrar e a exigência dessa

atenção acentuada abre caminho para os processos de recordação. É mais provável que o indivíduo se recorde de informações as quais prestou atenção, aqui no caso que envolviam a percepção visual.

6. Conclusão

O estudo possibilitou caracterizar como se dá a ativação cortical e o envolvimento/motivação do estudante durante a realização de um experimento, confirmando as seguintes hipóteses: existe uma relação diretamente proporcional entre a quantidade de sentidos envolvidos na realização da atividade do protocolo e as áreas corticais ativadas; atividades pedagógicas de ordem multisensorial oferecem mais dicas de memória, podendo ser um agente potencializador da aprendizagem.

Conclui-se que as atividades práticas que envolvem experimentos tem resultados positivos na motivação e envolvimento do aluno com seu processo de aprendizagem, o que corrobora as tendências atuais a respeito das possibilidades do ensino de ciências quando afirma que os experimentos são essenciais para o bom ensino de ciências, indo ao encontro de teóricos como Pozzo; Crespo, 2009; Rosito, 2008; Laburú, 2011.

Os resultados demonstram que a atividade de experimentação em que o aluno faz o experimento, além de ter potencial de motivar intrinsecamente e envolver o estudante com seu processo de aprendizagem, exige esforço cognitivo, ampliando as possibilidades de manter e/ou evocar informações na memória. Essas atividades emergem como uma boa estratégia de ensino, pois envolvem habilidade motora, curiosidade, raciocínio, desafio e proporcionam ao aluno utilizar os diferentes sentidos na aprendizagem, aprendendo de forma mais adequada ao seu estilo cognitivo e desenvolvendo várias estratégias de pensamento.

Conforme a neurociência, nas práticas multisensoriais diversas e diferentes áreas cerebrais são estimuladas para o processamento das informações, resultando numa aprendizagem mais complexa, uma vez que quanto maior o número de estímulos sensoriais, maior a chance de aumentar o número de dicas de evocação de memórias. Nesse sentido haveria possibilidade das memórias semânticas serem ampliadas através da formação de memórias episódicas que podem ser mais marcantes pra o aluno, pois está exposto a uma experiência com maior riqueza de detalhes.

Chegando a esse ponto, convém ressaltar que a adoção de suporte neurocientífico para a pesquisa surge como complemento para o entendimento de como ocorre a aprendizagem, não minimizando a importância das contribuições das diversas teorias educacionais já consolidadas. Ao contrário, os achados demonstram também a relevância da mediação docente, pois não é apenas o estimulo multisensorial que vai promover a aprendizagem.

Apesar de não ter sido foco desse estudo, o trabalho reitera o pensamento de que o docente precisa promover situações de aprendizagem em que o estudante se envolva de forma ativa e esteja motivado intrinsecamente. Além de ter domínio sobre os conteúdos de natureza conceitual, cabe ao docente otimizar a transposição didática – transformar o conhecimento científico em conteúdo a ser aprendido – bem como ser o mediador da atividade dos sujeitos, não agindo pelo aluno, mas direcionando as suas ações com questionamentos, instigando e oportunizando que o individuo aja sobre o objeto de conhecimento, assimilando-o. Cabe ao professor, pensar numa proposta construtivista do ensino, é ele que vai dar qualidade às situações de aprendizagem. É imprescindível promover a motivação intrínseca do aluno, pois ter o estímulo sensorial é uma condição de possibilidade, mas não uma garantia de que ele aprenda.

Isso implica (re)pensar a atual configuração dos cursos de formação de professores. Sem dúvida que o professor deve ser o mediador entre as ideias prévias dos alunos e as teorias científicas, explorando a interdisciplinaridade possível entre as diferentes ciências. Entretanto, se o professor não tiver familiaridade e interesse pelas ciências e não souber motivar e estimular seus alunos, ele não tem como desenvolver uma educação em ciências de qualidade (Schwartzman & Christophe, 2009). O professor, a partir das atividades propostas pode ampliar as experiências e o raciocínio dos alunos, mas quando se pretende organizar a aprendizagem como uma construção do conhecimento por parte dos alunos, uma das necessidades formativas básicas do docente é saber programar atividades de aprendizagem.

Referencias

Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2008). *Neurociências: desvendando o sistema nervoso* (3nd ed.). Porto Alegre: Artmed.

Cype, S. (2006). O papel das funções executivas nos transtornos de aprendizagem escolar. In *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (1nd ed., pp. 375–383). Porto Alegre: Artmed.

Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2007). *Manual de psicologia cognitiva* (5nd ed.). Porto Alegre: Artmed.

Gazzaniga, M. S., & Heatherton, T. F. (2005). *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento* (2nd ed.). Porto Alegre: Artmed.

Izquierdo, I. (2011). *Memória*. Porto Alegre: Artmed.

Laburú, C. E., Mamprin, M. I. L. L., & Salvadego, W., N. C. (2011). *Professor de ciências naturais e a prática de ciências experimentais no ensino médio: uma análise segundo Charlot*. Londrina: Eduel.

Leite, L. (n.d.). As actividades laboratoriais e o desenvolvimento conceptual e metodológico dos alunos. *Actas Do XV Congresso de ENCIGA Santiago de Compostela - Boletin Das Ciências*, 83–92.

Lent, R. (2001). *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência*. São Paulo: Atheneu.

Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* (pp. 137–155). Petrópolis: Vozes.

Posner, M. I., & Raichle, M. E. (2001). *Imagens da Mente*. Porto: Porto.

Pozzo, J. I.; Crespo, M. A. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Porto Alegre: Artmed.

Rosito, B. A. (2008). O ensino de ciências e a experimentação. In EDIPUCRS (Ed.), *Construtivismo e o ensino de ciências*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Santrock, J. W. (2014). *Adolescência* (14nd ed.). Porto Alegre: AMGH.

Schwartzman, S., & Christophe, M. (2009). A educação em ciências no Brasil. *Instituto de Estudos Do Trabalho E Sociedade*, 1–119.

Sternberg, R. J. (2012). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

Ward, H. (2010). *Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Artmed.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

The university's assistance for the teaching of mathematics on basic education

André Sandmann, André Inácio Melges , Camila Menoncin
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil)
sandmann_andre@hotmail.com, andremelges@hotmail.com, camilamenoncin@utfpr.edu.br

Abstract

The current Brazilian Educational background is needy of actions, by the universities, aiming to make the basic education better. In terms to comply this social responsibility this project was developed with the aim to approximate the Universidade Tecnológica Federal do Paraná with a public school from the city of Medianeira, providing assistance on mathematics teaching. The objective of the present project was to improve the quality on learning of exact sciences on public schools of the city of Medianeira, serving the students from basic education with mathematics classes. The participants of the project were students of the courses of Chemistry Licentiate and engineering; students, teachers and pedagogical members from a public school and a professor from the university. The graduation students became together to discuss and organize the activities that would be done and, after that, occurred some meetings with the public school students to apply the activities. These activities were based on basic mathematics contents and function form first and second degrees, exponential and logarithmic. After the development of the project, teachers observed that the students were more confident in the classroom and it improved their performance taking a significant part to the approval. The graduation students improved their knowledge too, considering that they rescued basic contents and took the first step to the teaching. This way, it is considered that the project brought benefits to the teaching and learning process of the students involved. The action was relevant for the approximation of the university and the school too. Even both are located at the same small city, many students and teachers from the public school did not have information about the university, so, this contact was not only for studying, it was to change experiences too.

Keywords: Learning, Students, Knowledge.

1. Introduction

On the last years, curricular reformulations and new methodological proposals are present on the teaching and learning process of the exact sciences with the aim to mitigate the students' feeling of failure on these subjects' classes. The low performance of the students of public schools can be one of the reasons that hamper the entry on public Universities. The more these students feel that they are not having success, the more the university seems to be far from them.

One of the main purposes of the project described on this paper was the accessibility of the University to the public basic education schools, searching for ways and methodologies that could approximate these two education institutions to the exercise of citizenship. It was aimed not only to teach mathematics but also to show the students that making part of a public university is something possible. It was necessary to show for the basic education students that the university students were like them. They have their difficulties and handle with them every day.

To make that the students in development could experience situations and establish connections between this knowledge, it is necessary to be able to connect the theory and the practice. These connections, many times, are part of the student's daily routine; they form a guiding element for the development of their activities. In other words, students need to understand where they could use the theories they are learning. During the classes of the project there was the concern of showing the students, through examples, where they will use the knowledge in their lives.

On the way of these discussions, the project was thought for the basic education students from a public school of the city of Medianeira – Paraná – Brazil. It was aimed that these students could recognize their knowledge and to give them the opportunity to construct the participative processes in all the school community, serving as guidelines on the searching for knowledge and deepening of the concepts present on the exact sciences relieving this way, the feeling of failure.

Other important part is the basic education students' motivation through the activities that they are committed, as: the use of informatics on teaching (mathematics software) to the complete comprehension of the contents from the exact sciences. The informatics on teaching can be a methodological resource for the development of themes and contents addressed on school curriculums, providing a variety of situations that can be exploited on teaching, motivating the students to participate on activities where they need to use the computer.

It is necessary to show for the students that the exact sciences contents' have a meaning. Without contextualization or history, it is difficult for the student to comprehend this kind of themes.

The university has to provide a way to the construction of a society with social responsibility. This way, the project described in this paper had as its finality to approximate the university from the school,

aiming to mitigate the barriers found on the process of teaching learning of Mathematics on basic education. To achieve this purpose, the coordinator of the project and the students from the courses of Chemistry Licentiate and of Engineering worked together at the public school, developing activities with the aim to provide support on mathematics. In this opportunity, the university's students could reflect about the pedagogical practice and this is an important moment for their formation. This way, the reflection is not only a simple process of formation, but also, a position change to the process of teaching learning of this science.

The project had the aims to: enable the university's students to work in projects for supporting on the process of teaching and learning; provide the use of informatics on teaching, as applications of mathematics software; explore contents present on exact sciences as resources from the history of the mathematics and mathematics modeling; improve the quality of learning exact sciences on public schools; assist students from basic education with mathematics classes with the purpose to improve the students' performance on learning exact sciences and suggest improvements on the teaching-learning process.

2. The relationship between school and university

Brazilian universities, nowadays, unfortunately, do not put activities like the described in this paper, at first place.

> In the model that inspires Brazilian Universities, the preparation of teachers occupies a secondary place. On it, the focus is on functions of research and elaboration of scientific knowledge, in general considered exclusivity of the postgraduate programs. Everything that does not fit in this kind of activities, passes, in general, to a lower level, what happens with activities of teaching and teacher preparation (LÜDKE, 2009, p. 98).[1]

However, even with a low status at the university, it is necessary to keep this kind of actions because of the society's necessity of them and, maybe in future, they can stay at the same "place" as the scientific researches.

1 Translated from Portuguese by the authors of the paper.

In the project, there were students from a Licentiate course and students from engineering executing the activities at the school. The licentiate students are more familiarized with activities of teaching then the engineering students, so, they had the opportunity to help these second ones to act in a context of teaching and learning, where they are in place of teachers, a place that they are not used to be. Another important thing to consider is that even some engineering students want to become professors. So, for these students, these project can be considered, maybe, more important, because they do not have pedagogical discussions in their graduation that could help in this job.

Relationships University-School is a central thematic even concerning to teachers preparation to the different knowledge areas, levels and categories of teaching or concerning to elaboration, implementation and evaluation of public educational policies of teachers preparation (MIZUKAMI, 2004).[2]

Considering the discrepancy between the pedagogical practice and the scientific researches in the university, Lüdke (2009) even states that it is not difficult to understand why the school and the university are too far from each other.

One way of thinking possible solutions for this problem is to link the pedagogical practice and the scientific researches through the perspective of the researcher-teacher as discusses Bortoni-Ricardo (2008). In this kind of research, teachers develop researches about their own classroom practices, reflecting about how their students are learning and how they can improve their work.

The university students that made part of the project described in this paper are not teachers but they acted in a classroom interaction and did this exercise of proposing an activity to the students, evaluating its efficiency and thinking about how to improve the process of teaching and learning.

3. Mathematics education

To understand the concept of mathematics education, it is necessary to clarify how the vision of mathematics and of education in this article is. For that, the studies of D'Ambrosio (1996) are used.

For the author, mathematics is seen as a strategy, developed though the history by human beings to explain, to understand, to manage and to live together with a sensitive reality, noticeable, and with its imaginary, naturally inside of a natural and cultural context.

As education, the authors understands a stimulative strategy to the individual and collective development created by cultural groups with the purpose of advancing on the satisfaction of their necessities for surviving and transcending.

2 Translated from Portuguese by the authors of the paper.

These two concepts work together when it becomes necessary to reflect about mathematics teaching and, as well as the society's necessities change, they can change too.

Only explaining contents and more contents, does not help the students to learn in a significant way. A pupil needs time to appropriate the knowledge and needs to know how to use this knowledge. The contents are important but it is necessary to say, that it is better to know in a complete way a lower number of contents instead of hear about a higher number of contents and having the ability of using none.

Another important issue that plays a central role in mathematics education is the affective. Unfortunately, comments about hating mathematics are common between Brazilian students. Researches on the education area show that this kind of belief does not help on learning, on the contrary, only makes the process more difficult.

> Current efforts to reform the mathematics curriculum place special importance on the role of affect. The National Council of Teachers of Mathematics has reaffirmed the centrality of affective issues in its recent publication of the standards for curriculum and evaluation (Commission on Standards for School Mathematics, 1999). Two of the major goals stated in this document deal with helping students understand the value of mathematics and with developing student confidence. In its Standard on mathematical disposition, the assessment of student confidence, interest, perseverance, and curiosity are all recommended. Similarly, the National Research Council's (1989) report on the future of mathematics education (*Everybody Counts*) puts considerable emphasis on the need to change the public's beliefs and attitudes about mathematics (McLEOD, 1992, p. 575).

This research is about the United States of America but their scenario on the year of 1992 is very similar to the Brazilian's nowadays. In Brazil, it is still necessary to think about actions to make the student more confident. According to Silveira (2011) a great number of the Brazilian students are not confident about learning mathematics, they think that mathematics is difficult and so far from them that seizing this knowledge is almost something untouchable. According to the author, this kind of beliefs are historically constructed and are reinforced by the media that always substantiates discourses like "mathematics is the subject hated by the students", "mathematics is difficult", and others.

In this paper, affective issues are considered as a wide range of beliefs, feelings and moods that are related to the cognition.

"In the context of mathematics education, feelings and moods like anxiety, confidence, frustration, and satisfaction are all used to describe responses to mathematical tasks" (McLEOD, 1992, p.576). The anxiety can bring problems to the process of teaching and learning because the anxious student does not have patience to listen to the teacher, to pay attention on the explanation and to solve exercises. For these students, it is necessary to show other ways of learning that bring his or her attention to the contents. This is a challenge, of course.

The confidence is very important in this process too. Students need to feel that they are capable to achieve their purposes on mathematics learning. Sometimes they are so concentrated on failing and failing that, they miss the confidence. This way, the teachers need to stimulate the students showing that they are capable.

On mathematics education, it is always necessary to deal with frustration and satisfaction. These are two feelings that need to be balanced. The student who feels frustrated all the time, who cannot solve the mathematics problems proposed by his or her teacher will probably give up. On the other hand, the student who does not feel a defiance on the activities becomes unmotivated because even solving them correctly, it does not bring satisfaction.

4. Principles that guided the preparation and the execution of the pedagogical practice

The main principles that guided the preparation and the execution of this pedagogical practice were based on the pedagogy of autonomy from Freire (2016).

When preparing the activities for the project, it was explained to the university students that to teach, it is necessary to study a lot about the respective topic. They could see that was not enough to know for them, they needed to understand the topic sufficiently to explain to other students who did not have the same knowledge background as them. Through this practice, university students could appropriate the topic better than before. When a person is able to explain something to others and they can understand it, it is possible to consider that this person comprehended this topic at all.

The students from basic education had a background knowledge that, of course, was not equal to the university students' background, but is something that needs to be considered when talking about teaching. Freire (2016) still says that it is necessary to respect the students' knowledge background. This respect refers to start the teaching practice considering what the students already know, not repeating all the contents they have seen. On the other hand, it is important to teach in a way that students are able to achieve the contents, in other words, they need to feel that they can learn it,

that it is something possible. In summary, it is necessary to select contents that are compatible to the students' level.

In the first classes of the project, the university students applied some activities to test what the students had already learned. After that, together with the coordinator, they prepared activities according the students' necessities.

To teach, it is necessary to reflect, in a critical way, about the practice:

> … on the permanent formation of the teachers, the fundamental moment is the critical reflection about the practice. It is thinking critically the practice of today or yesterday that becomes possible to improve the next. Even the theoretical discourse, necessary for the critical reflection, has to be, in a certain way, so concrete that can be almost confused with the practice. Its "epistemological distancing" of the practice while the object of its analysis need to "approximate" the researcher from the practice as much as possible. The better the researcher could do this operation, the most intelligence gains from practice in analysis and higher communicability exerts on the overcoming of the ingenuity by the rigorousness. On the other hand, the more I assume myself about how I am acting, the more I become capable to change, to promote myself, in this case, from the ingenuous curiosity to the epistemological curiosity (FREIRE, 2016, p. 40).[3]

The university students who worked in the project were encouraged to think about their educational practice, with their mistakes and successes and could understand that it is possible to get ready activities and change them using their experience, their critical feelings.

Another important premise to consider is that teaching is not the same as transferring knowledge. For Freire (2016), teaching is not the same as transferring knowledge but it is the same as creating the possibilities to its production or construction. When the teacher is in class, it is important to be open to the students' questions and curiosities. This way, the student becomes able to be critical, to question the information that receives and to construct his own opinion. The teacher passes to seem more reliable for the students because he or she is demonstrating that no one is the knowledge's owner, on the contrary, knowledge is constructed and always susceptible to be questioned and to change.

The university students were oriented to be open for questions, from the most simple to the hardest. When they did not know how to deal with the questions, the coordinator was there to give

3 Translated from Portuguese by the authors of the paper.

support. It was important for the students to see that, even for those subjects called "exact sciences", there are some theories that changed over time and, probably, this will happen to others.

Teachers need to respect the student's curiosity, necessities and tastes because they are part of his or her social, cultural and historical background. On this way, some authors discuss these issues using the concept of social identities.

The topic of the social identities is extremely linked with the teaching, because, when teaching, the knowledge passes through the culture and the history of the people who use this knowledge and, it is necessary to consider the background of the students involved in the process too. Brazil is a country that was constituted by various ethnic groups and is still receiving people from other countries nowadays. This way, it is necessary to give the student the possibility to find his or herself inside this history, this culture and this society. The school's role is to provide for the student, knowledge about his or her own identity. Researches as Ferreira's (2012), Tilio's (2012) and Baladeli's (2012), highlight discussions related to the social identities of race and ethnicity and of gender/sexuality on educational materials and, as a consequence, on teaching, bearing in mind that a considerable part of the teachers from the basic and public education do not have enough time to prepare themselves all the activities that they will develop with the students in class.

About the discussions of social identity of race and ethnicity, Ferreira (2012) argues that the educational materials prepared to the classes "need to refer the conflicts and the voices struggles of ethnic groups less favored" (FERREIRA, 2012, p. 27)[4]. In other words, while insisting in perpetuating the stereotypes associated to the issue, more and more it is necessary to give a meaning for the student about why he or she is learning a certain topic. And, as mentioned before, it is important to be clear for the student the reason why he or she is learning a certain content and for what he or she is going to use it.

About the discussions of identities of gender/sexuality and thinking about, too, on the topic of the age, Tilio (2012) states that it is necessary to show, problematize and discuss this issues "specially issues about gender and sexuality, present in the life of any teenager whose superficial approach, irresponsible or nonexistent can be responsible for severe sufferings to the students" (TILIO, 2012, p.140)[5]. Occurs a lot on schools, the disrespect between classmates because of gender and sexuality issues. If this topics were not discussed properly by the teachers, the disrespect can remain on the conduct of certain students, perpetuating certain prejudices. The teacher, considering his or her role in society, needs to let shine through his or her discourse, the respect and needs to stimulate his or her students to do the same.

4 Translated from Portuguese by the authors of the paper.

5 Translated from Portuguese by the authors of the paper.

Even when we talk about a mathematics class, these issues are important because they are part of the students, their anxieties cannot be force aside to teach pure mathematics. First, the class is a place of social interaction, students and teachers need to learn to respect each other. On the discourse, people show unintentionally their convictions and everyone needs to feel respected in order to provide the appropriate place for student's learning.

The university students were encouraged to think about how the commitment is important for the teaching practice. Students need to trust the teacher, to accept the knowledge presented by him or her. There is no problem on saying that you do not know something when asked by a student. It is always possible to research and return to answer the question in the next class. Nobody knows everything, so, even preparing the class very well, with a lot of research, a question that the teacher is not able to answer. The important here is not answering something that the teacher is not secure about, just to show the student that the teacher has the answer. This way, the student will discover that the answer is not correct and will not trust the teacher anymore or, worse, will be injured be of making mistakes thinking that this information was correct.

At last, it is important to remember that, on the process of teaching and learning, the affectivity is relevant. As the university students did not have theoretical preparation about pedagogical concepts, discussions about affectivity were made with them, but not using this word for avoiding confusion. The thematic was handle with the name of "relationship with the students". They could see that, for the students, like for everyone, it is important to be treated well. It does not mean that teachers and students need to be friends or something like that. Students need to feel that they are respected by the teacher and that their success on school matters for the person who is conducting this process with them. Being rude with the student does not help on his or her process of learning, on the contrary, it constructs a barrier between the teacher and the student which blocks the construction of knowledge.

The pedagogical practice is, of course something very complex. It is constructed gradually between the teacher and the students and is always changing and being improved. Here, were pointed only some of the factors that are necessary to be remembered every day to guide the way of all the pedagogical practices.

5. Methodology

This research was qualitative, with the concern to observe benefits for the students' knowledge, personalities, social interaction and others.

The project described in this paper had the objective to provide the approximation of the basic school students and the university as a way of breaking the barriers between the school and the university, ensuring the access to a public education with quality. For that, two kinds of activities were developed.

The first one was the support for the teaching and learning process, through learning environments constructed by the university's students. It occurred from August 4th to December 15th, 2014, on Mondays from 19:00 to 20:40, on Tuesdays from 13:30 to 15:20 and from 19:00 to 20:40, on Fridays from 18:45 to 20:40 and on Saturdays from 13:30 to 15:30. The days of the week when the classes occurred, changed considering the necessities of the school and the university.

This part occurred in the school. The university students applied activities for the basic education students about basic mathematics contents and function form first and second degrees, exponential and logarithmic. Much of the activities were developed using mathematics software and with examples of how the contents can be used in the students daily routine and in possible professions that they can follow.

It is necessary here to clarify that the software is a tool to improve the teaching, to give other possibities for it. However, they only work with the teacher conducting and reflecting about the process. The technology is, of course, an important tool on the process of teaching and learning but the teacher is the person who leads this process and uses it focusing on the students' success.

The second one were reunions were the students form the university and the coordinator were together to change experiences about the activities constructed. These activities were made on Saturdays, from August 2nd to December 15th, 2014, from 8:30 to 11:30.

This part occurred during the process and not only before because of the necessity of feeling the students' difficulties. From this, it was possible to improve the activities prepared, to change them for others, to adapt for a lower or for a higher level. This part occurred at the university.

As mentioned before in this article, the places where the project occurred were the campus Medianeira of the Universidade Tecnológica Federal do Paraná and a basic education school at the same city.

The participants of the project were eleven students from the university (from the courses of Chemistry Licentiate and Engineering), a professor from the university, who was the coordinator, thirteen teachers and pedagogical members from the basic education school and thirty-five students from the basic education school.

The courses of Chemistry Licentiate and Engineering at the Universidade Tecnológica Federal do Paraná have a good mathematics basis, so, the university students had a previous preparation about the mathematics theory. During the project, this basis was even more developed and, mainly, they were orientated about how to pass this knowledge ahead and how to deal with the students.

6. Results

After the development of the project, teachers observed that the students were more confident in the classroom and it improved their performance taking a significant part to the approval. They had an acceptable income and became capable to construct their own study strategies. They broke barriers between the content and its assimilation.

Students related that they could understand better the relationship between the theory and the practice because of the examples that were mentioned in the classrooms. That said that working with computers was a good experience too, considering that, nowadays, everything is done in the computer. A good professional knows not only how to develop his or her activities on the paper, a good professional knows how to use the technology in his or her favor.

Functions form first and second degrees, exponential and logarithmic do not seem so difficult and without application anymore.

The graduation students improved their knowledge too, considering that they rescued basic contents and took the first step to the teaching. They started to think about things that influence on the pedagogical practice and realized that it is primordial to respect the students' social, historical and cultural background, providing, this way, a good relationship with them.

The university does not seem as something far from the basic education students anymore. The contact with graduation students helped them to understand how the process of entering the university is and what kind of courses that the Universidade Tecnológica Federal do Paraná has to offer.

This way, it is considered that the project brought benefits to the teaching and learning process of all the students involved. Indeed, not only for the students, for the coordinator, the teachers and the pedagogical members of the school too because the pedagogical practice is something that is never ready and closed, on the contrary, it is something that is improved and improved during all the years of teaching.

7. Conclusions

Actions like this are important for the integration between the university and the school. Each student learn in a different way and giving them a variety of opportunities for learning, increases their possibilities of acquiring knowledge.

One action, of course, does not supplies all the schools necessities and all the university's responsibilities but starts breaking the barrier between these two institutions. There are other important projects being developed with the schools from the city of Medianeira and it is very important because they inspire other researchers to think about developing this kind of projects. This way, in the future, maybe, these actions can achieve another status in the university.

Making contact with the university students, showed the basic education students that entering a university is something possible for them and is not far from their reality. They could perceive that the university students were like them and because of their dedication they entered a public university and, this is something that the basic education students can do too.

For the teachers, the pedagogical group members and the professor, the project was a good opportunity to change experiences and to think about which kinds of actions can be developed by the university to help basic education schools to improve their work. It is clear that the pedagogical practice is something to be developed every day, with new theories, different kinds of students, with the changes of the society.

Finally, the university students could have a first contact with act of teaching and planning the pedagogical practice. Considering the decreasing number of young students with the intention to be teachers, it is important to show for some university students that this carrier has good aspects too, like the satisfaction of seeing that your job can help basic education students to comprehend what was very difficult to understand before.

Referencias

Baladeli, Ana Paula Domingos. *Letramento Crítico e Questões de Identidade em Textos Digitais no Livro Didático de Língua Inglesa*. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2012.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. O *professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

D'ambrosio, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

Ferreira, Aparecida de J. Identidades Sociais de Raça/Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa. In:

Ferreira, Aparecida de Jesus (org.). *Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade*: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes Editores, 2012.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 53 ed., 2016.

Lüdke, Menga. *Universidade, Escola de Educação Básica e o Problema do Estágio na Formação de Professores*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte – MG, v.01, n.01, p. 95-108, 2009.

Mcleod, Douglas B. Research on Affect in Mathematics Education: a reconceptualization. In: GROWS, Douglas A. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*: A project of the National Council of Teachers of Mathematics, (p. 575-596). New York, NY, England: Macmillan Publishing Co, 1992.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. Relações Universidade-Escola e Aprendizagem da Docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetória e Perspectivas na Formação de Educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Silveira, Maris Rosâni Abreu da. *A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno*: ressonâncias de sentido de um discurso. Educação e Realidade, Porto Alegre – RS, v.36, n.3, p. 1-19, 2011.

Tilio, Rogério. A Construção Social de Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos de Inglês: Que vozes circulam? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). *Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade*: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes Editores, 2012.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

A motivação docente descrita em uma narrativa de aula de uma educadora matemática

Solange Aparecida Corrêa[1], Celi Espasandin Lopes[2]
[1]*Escola Comunitária de Campinas (Brasil)*
[2]*Universidade Cruzeiro do Sul (Brasil)*
solangeapc600@gmail.com; celi.espasandin.lopes@gmail.com

Resumo

Este texto refere-se a uma pesquisa (auto)biográfica que toma as narrativas de si como práticas de formação e de autoformação (Passeggi, Souza, & Vicentini, 2011). Apresenta-se uma narrativa de aula da primeira autora deste texto, professora de uma turma de 2º. ano do Ensino Fundamental. Descreve-se sua motivação docente para ensinar Matemática. Busca-se evidenciar como o processo de interação da professora com as crianças a motivou a redimensionar e a criar novas práticas para promover a aprendizagem matemática na infância. Para o processo de análise da narrativa, consideram-se como pressupostos teóricos a reflexividade autobiográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito (D'Ambrosio & Lopes, 2015). A narrativa evidencia que a professora cria um cenário investigativo a partir de um contexto real e provoca discussões que envolvem reflexões éticas, possibilitando às crianças, de forma lúdica e criativa, a elaboração de procedimentos matemáticos para solucionar problemáticos por elas gerados. Os resultados evidenciam que a professora privilegiou a prática de "escutar" os seus alunos e dar-lhes voz e agência na sua própria aprendizagem (D'Ambrosio, 1993) e que esse processo gerou a diversidade na elaboração individual e coletiva, pelas crianças, de procedimentos matemáticos para resolver situações que emergiram em seu contexto escolar (Lopes, Grando, & D'Ambrosio, 2016). As conclusões trazem indícios de aprendizagem docente, relativos à Educação Matemática na Infância.

Palavras-chave: Narrativa, Motivação, Educação Matemática, Insubordinação criativa, Infância.

Abstract

This text refers to a research (auto) biographical narratives that considers themselves as training and self-training practices (Passeggi, Souza & Vicentini, 2011). It presents a lecture narrative of the first author of this paper, a teacher of a class 2. year of elementary school. It describes his teaching motivation to teach mathematics. Seeks to show how the teacher interaction process with the kids motivated to resize and create new practices to promote math learning in childhood.

For the process of narrative analysis are regarded as theoretical assumptions autobiographical reflexivity and its impact on the subjectivity constitution process and social inclusion of the subject (D'Ambrosio & Lopes, 2015). The narrative shows that the teacher creates an investigative scenario from a real context and causes discussions involving ethical reflections, enabling children, in a playful and creative way, the development of mathematical procedures to solve problematic they generate. The results show that the teacher favored the practice of "listening" their students and give them voice and agency in their own learning (D'Ambrosio, 1993) and that this process generated the diversity in individual and collective development, for children, mathematical procedures to resolve situations that emerged in their school context (Lopes, Grando, & D'Ambrosio, 2016). The findings bring teaching learning evidence concerning the Mathematics Education in Childhood.
Keywords: Narrative, Motivation, Mathematics Education, Creative insubordination, Childhood.

1. Introdução

... A mim a criança ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
quando a gente as tem na mão
E olha devagar para elas...
Fernando Pessoa

Neste artigo discutimos o processo de motivação da professora, primeira autora, que a levou a redimensionar e a criar novas práticas para promover a aprendizagem matemática na infância.

Inicialmente dialogamos com as concepções de motivação para compreender as relações ocorridas no ensino e na aprendizagem de matemática de uma turma de crianças de 7 anos.

A motivação pode ser considerada como um fator interno que dá início ao comportamento de uma pessoa, dirige-o e o integra. (Murray, 1986). Também pode ser entendida como um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e o impulsiona a uma ação (Garrido, 1990). Balancho e Coelho (1996) ponderam que a motivação possibilita levar o aluno a encontrar razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências. Isso a torna essencial para o desenvolvimento das crianças.

Observamos que as ideias desses autores são complementares e convergem para se pensar a motivação como um processo e não como um produto (Pintrich & Schunk, 2002). Assim sendo, ela não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos.

Ao buscarmos perceber a motivação no movimento de ensino e aprendizagem, temos que levar em conta as características do contexto escolar. As atividades escolares estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente, a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas.

A narrativa de Solange revela um fazer profissional que se pauta na motivação, a qual gera a insubordinação criativa diante do currículo, com a intenção de propiciar um cenário investigativo em que se visa aguçar a curiosidade epistemológica das crianças por meio da problematização das realidades que vivenciam. Dessa maneira, elas se desenvolvem potencialmente, alcançando novas capacidades.

2. Aprendizagem, insubordinação criativa, cenário investigativo e curiosidade epistemológica

A aprendizagem é influenciada, dentre outros fatores, pela inteligência, pelo estímulo e pela motivação. Um professor e alunos motivados assumem-se ativos, envolvidos e responsáveis no processo de ensino e aprendizagem; forma-se um grupo no qual todos são atores e compartilham seus entendimentos e dúvidas. O professor coordena essa dinâmica, e cabe a ele provocar questionamentos, propor atividades que gerem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

Uma abordagem importante nos é apresentada por Vygotsky (2003), quando menciona, de modo resumido, que o processo de aprendizagem pode ser definido como a forma como os sujeitos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e modificam o comportamento; é uma mudança relativamente estável e mais ou menos constante do comportamento, conseguida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

Diante disso, as atividades propostas não podem ser rotineiras, enfadonhas e sem apelo à motivação. É preciso levar em conta os desejos dos alunos, seus interesses e a realidade em que vivem, a fim de que participem efetivamente das aulas.

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um aluno motivado revela-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem: insiste em tarefas desafiadoras, despende esforços, utiliza estratégias apropriadas e procura desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio. Manifesta entusiasmo na cultura de atuação na escola, o que poderá ser o pilar essencial para a ação de aprender.

Boruchovitch (2009) destaca a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, ativando no aluno o sentimento de pertença. É essencial que o professor construa um ambiente onde o aluno se sinta integrado, veja legitimadas as suas dúvidas e acolhidos os pedidos de ajuda. Concretamente, a motivação não é apenas uma característica própria do aluno, é também resultado da mediação pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola.

Ao criar um ambiente educativo motivacional, o professor precisa estar comprometido com o ato de ensinar, o que lhe impõe não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Para Freire (1996),

> pensar certo tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente. (p. 29)

O trabalho do professor que opta por romper com a consciência ingênua é instigar a curiosidade dos alunos e a própria curiosidade em um processo investigativo. Isto é, importa que, através de sua própria prática, o aluno consiga compreender o conteúdo ou o objeto, em lugar de apenas receber essa compreensão pronta e depositá-la em sua mente.

Segundo Freire (1996), o professor democrático deve, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do aluno, sua curiosidade, sua insubmissão. O aluno não pode ser visto como puro objeto da educação, ao qual cabe ao professor transferir conhecimentos que não se modificam com a condição de tempo e lugar.

Ainda, segundo Freire (2003), sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa –, não há a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer. Essa curiosidade não é aquela ligada ao cotidiano, desarmada, espontânea, mas, sim, aquela ligada à rigorosidade metódica, indagadora, crítica. Logo, o educador que possibilita a seu aluno ser cada vez mais criador e mais crítico em seu aprendizado poderá desenvolver nele a sua "curiosidade epistemológica".

Portanto, a "curiosidade epistemológica", que tem papel significativo no processo de ensino e aprendizagem, supera a curiosidade ingênua, pois se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade é responsável pela passagem do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico (Freire, 1996). Para esse autor, o diálogo entre professor e alunos é fundamental para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica. É preciso provocar a inquietação diante do conhecimento, e a tarefa do professor é trabalhar a rigorosidade metódica para promover uma aprendizagem crítica.

Essa perspectiva freireana da concepção de ensino da matemática na infância dialoga com Lopes et al. (2016), que defendem a compreensão de que a aprendizagem matemática requer o desenvolvimento de ideias próprias, ouvir as ideias dos outros, e, em seguida, formular e comunicar procedimentos para a solução de problemas. As autoras sugerem ainda o entendimento de que o fazer matemático se centra em atividades que incluem desafios, questionamentos, problematizações, exploração do espaço, elaboração de imagens mentais e produção e organização de dados.

Além disso, consideram necessário envolver os aprendizes na análise dos processos matemáticos utilizados, discutindo procedimentos equivocados e analisando o que não deu certo, ou seja, examinando erros e buscando novos caminhos e estratégias de solução. Assim, a resolução de problemas é utilizada como um meio para ensinar e aprender matemática; no entanto, há necessidade de considerar as experiências sociais dos estudantes, para que se contemple a educação matemática.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de educação matemática crítica quando o foco é o desenvolvimento da materacia, que se refere não apenas às habilidades matemáticas, mas também à competência de interpretar e agir numa situação social e política estruturada pela matemática (Skovsmose, 2000).

Skovsmose (2000) recomenda que se crie um ambiente de aprendizagem centrado em cenários para investigação, em proposta de exploração matemática e justificação, por parte dos alunos, em que o objetivo principal é criar uma contraposição ao que ele define como paradigma do exercício. Para ele, tal paradigma pressupõe uma organização da aula de Matemática em que o professor expõe o conteúdo, dá alguns exemplos, os alunos fazem exercícios, os quais o professor verifica se estão corretos.

Um ambiente que toma o processo investigativo como centro das ações educativas exige atenção às interações sociais dos alunos, ao serem convidados a formular e resolver problemas derivados de situações diversas. A sala de aula torna-se um lugar para interrogatório, no qual a contextualização é o centro da motivação. Dessa forma, essas atividades escolares permitem o desenvolvimento de cidadãos preparados para lidar com a incerteza, analisar possibilidades e tomar decisões. Contribuem para a formação de estudantes independentes e autônomos, capazes de criar um mundo melhor para si e para as gerações futuras, que. deverão ter competência para trabalhar em conjunto, a fim de resolver criativamente graves problemas sociais, econômicos e de preservação dos recursos naturais do mundo (D'Ambrosio, 2014).

Essa proposição requer do professor a criação de atividades escolares que permitam aos seus estudantes ir além de um aprendizado memorístico e mecânico da matemática. Isso exigirá do professor ações de insubordinação criativa, as quais D´Ambrosio e Lopes (2014) consideram necessárias ao professor, quando ele visa atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos

e para isso precisa romper com as amarras do currículo, dos processos avaliativos, dos materiais didáticos e com delimitações, por vezes, impostas pela gestão escolar.

Observaremos a seguir, na narrativa de Solange, que a motivação se constituiu como propulsora para suas ações de insubordinação criativa quando precisou superar a visão restrita de cálculos numéricos e a resolução de problemas, centradas apenas em operações matemáticas. A professora foi levada a exercer seu fazer profissional com autonomia e reflexão constante sobre a mobilização de seus conhecimentos teóricos e metodológicos. Assim, essas ações profissionais de Solange nos remeteram a inferir que a insubordinação criativa exige quatro requisitos psicológicos: motivação; autonomia; competência; e compromisso de favorecer o bem do outro.

3. Narrativa de aulas de solange

Solange compartilhou o processo de problematização em suas aulas a partir do interesse dos alunos pela produção diária de sementes vermelhas de uma árvore chamada pau-brasil, que integra o ambiente escolar.

As crianças se encantaram com as sementes e adoravam recolher e fazer a contagem delas. Todos queriam saber quem pegou mais e, então, se envolveram em comparar a quantidade que tinham com a dos colegas. Isso aconteceu devido à valorização que davam para essas sementes e ao cuidado para não perder uma sequer.

> Esse contexto levou-nos a investigar o grande interesse dessas crianças por essas sementes. Ao questioná-las, ouvimos as mais diversas respostas, como: *"gosto de pegar sementes porque essas são as sementes dos desejos"*, *"porque quero plantar uma árvore"*, *"dou para a minha mãe, para minha avó"*, *"faço coleção"*, etc. (Narrativa de Solange, 2016)

Observamos que respondiam com entusiasmo, como, ao falar de Walter Benjamin no ensaio "A doutrina das semelhanças", escrito em 1933, ressalta Kramer (2009):

> A criança colecionadora, caçadora, que na sua brincadeira transgride a ordem, transformando tudo, se esconde, se perde, se acha, se mimetiza. É gente, bicho, planta, fantasma, gigante, herói. No jogo infantil, o espaço de ser e de criar em plenitude, reside o encontro com a magia da linguagem, apesar das "arrumações" impostas pela casa e pela escola. Benjamin abre o brincar a sua dimensão mágica,

> naquilo que se aproxima do sagrado, unindo a infância de todos os homens e de todas as épocas. (p. 229)

O processo de contagem se ressignificou para as crianças, pois elas estavam envolvidas no ato de brincar. Esta ludicidade propiciou uma aprendizagem matemática com significados. Mas Solange não se restringiu ao estudo matemático e discutiu com as crianças que as sementes são estruturas extremamente importantes para a sobrevivência das plantas no ambiente terrestre, pois são responsáveis por proteger o embrião, além de garantir a dispersão, pelo ambiente, das espécies ou de qualquer substância ou grão que se semeia ou se lança à terra para se fazer germinar.

Considerando, então, a relevância do contexto das sementes, Solange propôs uma atividade de estimativa, utilizando um determinado saquinho cheio dessas sementes que pertencia a um dos alunos da classe. Ela solicitou que as crianças, apenas olhando para o saquinho com as sementes, estimassem a quantidade total das sementes.

As crianças ficaram curiosas, principalmente o dono do saquinho, e começaram a dar palpites que a professora foi anotando na lousa: 31, 29, 62, 52, 25, 24, 41, 44, 50, 51, 61, 78, 200, 100, 48, 1.000, 46, 60, 40 e 70.

Depois de todos os palpites registrados, Solange questionou: *"Como sabemos o total de sementes do saquinho?"*.

Uma aluna respondeu que poderiam contar de um em um, mas outra criança sugeriu que contassem de dez em dez, e a turma assim preferiu, pois entenderam que seria mais rápido. Coletivamente, se organizaram de modo que alguns alunos contavam os grupos de 10 e outros iam segurando os grupos de sementes para depois contarem o total.

Depois da contagem terminada, chegaram ao total de 13 grupos de 10 sementes e sobraram 8. Fizeram a contagem em voz alta várias vezes, agrupando dez crianças com 10 sementes cada e finalmente chegaram à quantidade final de 138 sementes.

Ainda era necessário saber qual era o palpite mais próximo do número 138 e quem tinha, enfim, acertado. Discutindo a respeito dos palpites que deram, as crianças concluíram que apenas 3 deles estavam próximos do 138: o 100, o 200 e o 1.000.

Ao contar de 100 em 100 até 1.000, perceberam que não poderia ser o 1.000, por estar muito longe da quantidade 138. Foi sugerido, então, contar de 10 em 10, do 100 até o 200; assim perceberam que o 138 estava mais perto do 100. De repente, um grito: era da aluna que tinha falado o 100, que vibrou de alegria.

As crianças tiveram a oportunidade de estimar quantidades, compará-las, refletir sobre suas proximidades e perceber regularidades numéricas, contando de 10 em 10 e de 100 em 100. Esses alunos estavam iniciando o aprendizado com diferentes contagens, mas o contexto da semente foi

motivador, e a situação concreta de contar e separar os grupos de sementes com os colegas facilitou o entendimento. Na contagem de 10 em 10, muitos pulavam o 70, por exemplo, e foi preciso retomar a contagem várias vezes para que percebessem a sequência completa. A partir de todo contexto que envolve particularmente essa semente, trabalhar com diferentes contagens foi uma atividade motivadora para todos os alunos.

No mesmo dia, o dono acabou esquecendo o saquinho com as 138 sementes perto da sala de aula quando foi embora. Ao se lembrar, , resolveu voltar para buscá-lo, mas encontrou no local o saquinho com somente duas sementes. Indignado, foi procurar ajuda com a professora, que resolveu expor a situação-problema para a turma no dia seguinte.

Com essa situação, os colegas de classe ficaram aborrecidos, chateados e sensibilizados. As crianças foram organizadas em grupos, com a proposta de pensar em como poderiam ajudar o colega, e levantaram as seguintes possibilidades, aqui transcritas conforme o original correspondente às falas:

- escrever cartazes: "Por favor devolva as sementes dos nossos colegas";
- podemos doar sementes que já temos;
- fazer um cartaz pedindo para as pessoas procurarem as sementes;
- fazer cartazes falando que aconteceu uma situação desagradável com 2 colegas da classe e explicar o que foi;
- entrevistar pessoas e perguntar: você gosta de sementes? Você seria capaz de pegar 136 sementes?;
- fazer um cartaz assim: quem pegou as sementes pode devolver para os nossos amigos?;
- perguntar para as professoras e monitoras para saber se elas viram alguém pegando as sementes;
- ver se a pessoa deixou as sementes em algum lugar e procurar em vários lugares;
- pegar a quantidade de 136 sementes para devolver para o nosso colega.

Com os cartazes prontos, foi colocada a seguinte situação-problema para as crianças: Como poderemos fazer para que as pessoas da escola saibam dessa situação e possam nos ajudar?

Decidiram então que iriam contar esta situação-problema para todas as classes do 2º ao 5º anos. Somente alguns alunos se prontificaram a falar para as diferentes classes, e ficou bem claro que só falaria quem quisesse e se sentisse à vontade para isso.

Como preparação para a apresentação nas outras salas, propusemos que falassem para um colega da classe toda a situação do desaparecimento das sementes. As crianças começaram a ficar eufóricas e estudavam com interesse, pois tudo tinha um significado real, e estavam explicando o problema para as outras pessoas para ajudarem um colega. Com todo esse envolvimento, pensaram em lançar uma campanha: "Achado não é nosso, tem que procurar o dono".

Quantas habilidades tiveram que trabalhar com o fato de se apresentarem em outras turmas?

Colocar-se à frente de um grupo desconhecido, falar para alunos maiores do que eles, falar em público, saber explicar, com sequência e coerência, o ocorrido. Enfim, habilidades complexas para crianças de 6/7 anos, mas motivadoras, pois tinham um significado real e um objetivo claro. Todos os alunos exercitaram a expressão oral em sala de aula, mas somente alguns conseguiram falar no momento da apresentação. Eles verbalizaram que foi uma situação difícil no começo, mas que todo o esforço valeu a pena. Alguns acharam os alunos das outras classes muito "grandes".

Após esse trabalho, Solange solicitou que escrevessem essa história para ser colocada no projeto de classe e também para que outras pessoas soubessem o que havia acontecido. Mesmo alunos que ainda estão no processo inicial de alfabetização conseguiram se expressar com sequência e coerência, explicando com detalhes o que tinha acontecido.

No segundo dia de apresentação para as outras salas a respeito do Enigma das Sementes, Solange e seus alunos foram procurados por uma professora, porque dois alunos se colocaram dizendo que eram os responsáveis pelo desaparecimento das sementes. Naquele dia, eles resolveram pegar as sementes porque queriam levá-las para casa. Após uma conversa entre os alunos envolvidos na situação e mediada pelos professores, os alunos disseram que devolveriam as 136 sementes assim que possível. Esses dois alunos foram preservados e, anonimamente para a turma, a situação foi resolvida.

Com essa notícia, a turma ficou muito feliz, pois se sentiram sujeitos participativos dentro da própria comunidade e perceberam que não se deve deixar que situações em que aconteça falta de respeito não sejam resolvidas e fiquem sem solução.

Para finalizar o trabalho, as crianças montaram um mural para comunicar à comunidade escolar que o Enigma das Sementes tinha sido resolvido. Nesse mural, as pessoas podiam deixar a sua opinião a respeito da atitude que a classe teve para procurar as sementes.

O texto do mural e a pergunta para as pessoas responderem foram elaborados coletivamente pelos alunos, com a intervenção da professora. Todos os dias, conforme as respostas iam chegando, a professora as lia, a pedido deles. As crianças ficavam esperando a leitura dessas respostas com bastante ansiedade e curiosidade.

O Enigma das Sementes propiciou aos alunos reflexão e ações concretas que envolveram boa parte da comunidade escolar. O diálogo entre os alunos e a comunidade escolar ampliou a compreensão sobre o problema, despertando confiança e solidariedade, preparando as crianças para lidar com situações diversas que se apresentem em suas vidas.

4. Percepções sobre o trajeto

Realizamos uma pesquisa (auto)biográfica que toma as narrativas de si como práticas de formação e de autoformação (Passeggi et al., 2011). A narrativa de aula se constitui como forma de dar sentido e significado às experiências vividas (Nacarato & Passeggi, 2011). Diante de tais pressupostos, analisamos a narrativa de aulas de Solange, entendendo que a narrativa assume a dimensão do fenômeno sob investigação e do método de investigação: os dados são relatos autobiográficos, compartilhados com os pesquisadores por meio de um diálogo interativo.

Observamos que Solange, quando entra em sua sala de aula, se coloca aberta a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, como um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa de ensinar e não afeito a apenas transferir conhecimento (Freire, 2015). Notamos no trabalho narrado por Solange que as crianças obtiveram aprendizagem matemática por meio de problematizações que as fizeram estabelecer relações entre conceitos já aprendidos para elaborar novos conhecimentos. Também tiveram possibilidades de criar procedimentos matemáticos para resolver situações que se apresentaram durante o desenvolvimento das aulas.

A professora foi habilidosa, ao ouvir e dar voz aos seus alunos, buscando entender como eles estavam pensando e investindo na interação com seus alunos, de forma a motivá-los. Um movimento que marca a importância da motivação do professor sobre a motivação de seus estudantes. Ela ouvia as afirmações das crianças e discutia as soluções de problemas que apresentavam, com o propósito de analisar aquilo que haviam compreendido.

Dessa forma, Solange criou um cenário para investigações no qual as crianças foram protagonistas em sua aprendizagem e vivenciaram a produção colaborativa de conhecimento por meio de suas interações sociais, que não se limitaram apenas a sua sala de aula.

Conforme recomendam Lopes et al. (2016), Solange deu oportunidade às crianças para elaborarem sua própria resolução de problemas e encorajou a comunicação matemática e a socialização das estratégias que elas criaram. Além disso, ela mergulhou em um processo reflexivo para compreender como as crianças pensaram, analisou o pensamento delas, provocou-as com entusiasmo e aguçou-lhes a curiosidade (D'Ambrosio, 1993).

Para tanto, a professora precisou romper com o currículo preestabelecido e realizou alterações em seu processo avaliativo, assumindo ações de insubordinação criativa geradas pela sua motivação em levar as crianças a desvelarem saberes que emergiram de seus interesses pelas sementes.

5. Desfecho

A narrativa de Solange provoca várias reflexões sobre o fazer docente. Ao educar matematicamente seus alunos, ela revelou sua motivação docente.

A partir de sua ação de envolver seus alunos com o enigma das sementes, ela propiciou a eles vivenciarem diversas situações iniciais de aprendizagem matemática relacionadas a contagem, estimativas, operações matemáticas, representação e análise de tabelas e percepção de regularidades.

Vimos, então, que a aprendizagem e a motivação estão intrinsecamente ligadas e que, ao objetivarmos promover a aprendizagem matemática, deveremos proporcionar às crianças problematizações que lhes permitam lidar com situações reais, de seu cotidiano, de forma a mobilizar conceitos e procedimentos matemáticos.

A motivação de Solange em seu exercício profissional possibilitou às crianças adquirirem conhecimentos de ética e cidadania, ao problematizar e buscar soluções para situações decorrentes de sua vida e de seu espaço escolar. As crianças se mostraram motivadas, pois vivenciaram, junto com os colegas, situações reais, concretas e com significado.

Referencias

Balancho, M. J., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas.* Lisboa: Texto Editora.

Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno*. Rio de Janeiro: Vozes.

D'Ambrosio, B. S. (1993). Professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições, 4*(1), 35-41.

D'Ambrosio, B. S. (2014, February, 7). Living contradictions: Negotiating practices as Mathematics teacher educators. *Presentation at AMTE*, Irvine/CA. Retirado em 13 Setembro, 2016, de https://www.amte.net/sites/default/files/living-contradictions-dambrosio-amte-2014.pdf.

D'Ambrosio, B. S., & Lopes, C. E. (2014). *Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas.* Campinas, SP: Mercado de Letras.

D'Ambrosio, B. S., & Lopes, C. E. (2015). Insubordinação criativa de educadoras matemáticas evidenciadas em suas narrativas. In *14 Conferência Interamericana de Educação Matemática – CIAEM-IACME*. Chiapas, México. Retirado em 25 Março, 2016, de http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/391/189.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2a ed.). São Paulo: UNESP.

Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. In Mayor, L., & Tortosa, F. (Eds.), *Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.

Kramer, S. (2009). *Política Cidade Educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: PUC.

Lopes, C. E., Grando, R. C., & D'Ambrosio, B. S. (2016). Experiences situating mathematical problem solving at the core of early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *1*(9). Retirado em 25 Março, 2016, de http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0775-0.

Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

Nacarato, A. M., & Passeggi, M. C. (2011,16 a 19 de Agosto). Narrativas da experiência docente em Matemática de professoras-alunas em um curso de Pedagogia. In: *Anais eletrônicos*, *6 Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET* (pp. 1-14). Natal.

Passeggi, M. C., Souza, E. C., & Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, *27*(1), 369-386.

Pintrich P, R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education – theory, research and applications.* New Jersey: Merril Prentice Hall.

Skovsmose, O. Cenários para investigação. (2000). *Bolema – Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, 14, 66-91.

Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Os outros do autoconceito: Estratégias promotoras de envolvimento em artes visuais

Sofia Ré[1]

[1]*Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes,*

Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa (Portugal)

menina.re@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Sabendo que o sentimento de autoeficácia e as crenças dos alunos afetam as suas expetativas, procurámos debruçar-nos sobre o autoconceito como fator incontornável do envolvimento dos alunos. O reduzido sentimento de autoeficácia no domínio das artes, leva a bloqueios na prática, dentro e fora da sala de aula, o que motiva a alienação dos alunos e compromete a sua aprendizagem. **Objetivos:** A partir da análise de possíveis causas para a falta de envolvimento dos alunos, pretende-se avaliar o impacto de estratégias que influenciam positivamente o autoconceito dos mesmos, no sentido de aumentarem o seu sentimento de autoeficácia. **Metodologia:** O estudo de caso em que nos baseamos é relativo a uma turma de alunos do 12º ano do ensino profissional, em que a falta de envolvimento interferia negativamente no seu desempenho académico. A partir das expetativas dos alunos recolhidas no 10º e 12º anos, coloca-se a hipótese do sentimento de autoeficácia ser o fator responsável por prejudicar a capacidade autorreguladora para contornar as dificuldades. Implementaram-se diversas estratégias nomeadamente: o diário gráfico, o trabalho cooperativo e colaborativo, e a atividade metacognitiva baseada na autoavaliação e coavaliação. **Resultados:** O diário gráfico, como instrumento promotor de autoconhecimento, não obteve adesão pela maior parte dos alunos. Contudo, a partir das fichas de autoavaliação e dos comentários dos alunos, bem como da observação da professora, pôde-se verificar que as estratégias do trabalho cooperativo e colaborativo, bem como o desenvolvimento da metacognição, revelaram-se promotores de maior envolvimento dos alunos. **Conclusão:** Podemos concluir que o diário gráfico, sendo um exercício solitário e individual, não vingou como instrumento de construção do autoconceito, no sentido de corporizar um histórico das vivências e registos gráficos dos alunos. Por outro lado, as atividades que foram realizadas em grupo, em que os alunos treinaram a comparação social, tanto em trabalhos como na própria avaliação, mostraram-se muito mais eficazes na lapidação de um autoconceito mais sólido e positivo, o que se repercutiu no grau de envolvimento dos alunos.

Palavras-chave: autoconceito, sentimento de autoeficácia, trabalho colaborativo.

Abstract

Conceptual Framework: The way students' self-efficacy and beliefs affect their own expectations made us think how self-concept can be a key factor in Students' Engagement in School. Low self-efficacy sentiments in the arts domain, lead to a block in practice, in and outside the classroom, which leads to students' alienation and undermines the learning process. **Objectives:** Based on the analysis of probable causes for low Students' Engagement in School, we intend to assess the impact of strategies with positive effects on students' self-concept, in order to increase their sentiment of self-efficacy. **Methodology:** Our work is based on a case study with a class of professional secondary education, where the lack of students' engagement was having a negative impact in their academic performance. From the students' expectations collected in the first and the last year of secondary, we consider the hypothesis of low self-efficacy being responsible for jeopardising students' ability to self-regulate in order to overcome their difficulties. Several strategies were implemented, namely graphic diary, cooperative and collaborative work, and the metacognitive activity based in self and co-evaluation. **Results:** As a self-knowledge instrument, the graphic diary didn't get much of success within the students. However, as testified in self-evaluation sheets and in students reports, as well by teacher observation, we have seen that cooperative and collaborative work strategies, along with developing students' metacognition, were enhancing students' engagement. **Conclusion:** We concluded that the graphic diary, as a solitary and individual exercise, didn't succeed as a self-concept constructing instrument, in the sense that embodies a log of life experiences and graphic experiments. Furthermore, group activities where students practiced social comparison, both in art works and in their own assessment, have proved much more effective in the construction of a more solid and positive self-concept, which also influenced students' engagement in school.

Keywords: self-concept, self-efficacy, collaborative learning.

1. Introdução

O reconhecimento de que o aluno tem um papel fundamental na construção do seu percurso na escola, num caminho que se quer trilhado com sucesso e percorrido até ao final da linha da escolaridade obrigatória, acaba por destacar o conceito de envolvimento dos alunos na escola como um fator determinante nesse processo, onde interage uma miríade de outros fatores, muitos que apenas ao aluno dizem respeito. Centrar o peso desta responsabilidade no indivíduo e na forma como age, como se relaciona, como intervém nas dinâmicas escolares e de aula, como planeia o seu percurso ou o seu estudo, parece indiciar que à falta de envolvimento na escola apenas o aluno pode ser chamado a dar resposta.

Com esta preocupação em mente, e sendo a falta de envolvimento dos alunos uma realidade transversal a todas as disciplinas, não só às das artes, procurámos encontrar formas de nos debatermos com ela neste campo, encontrando os parceiros certos para o fazer.

As artes cada vez mais, e em todos os domínios, vivem da colaboração com outros, sejam eles da mesma área ou de áreas dispersas. Longe corre o tempo, em que a atividade artística estava confinada à solitude. A prática artística que tanto tem de individual, já não se acorrenta às práticas individualistas e nesses profícuos diálogos entre criadores, descobrem-se aspetos renovados na individualidade de cada um. É com base nestas práticas contemporâneas que nos predispusemos a analisar uma das variáveis do envolvimento dos alunos, também ela relacionada intimamente com o sujeito: o autoconceito. Porém, pretendemos explorá-lo da mesma forma que uma colaboração artística, onde o trabalho que é conjunto e fruto de interferências mútuas, possa revelar que na individualidade, particularmente na extensão autoconceito, há muitos 'outros' para além do 'eu'.

2. Enquadramento conceptual

A falta de envolvimento dos alunos na escola é um dos obstáculos mais desafiantes para o professor. O envolvimento é algo que diz respeito ao sujeito, e como pode uma terceira pessoa interferir positivamente nesse processo, se ele carece sempre de motivação por parte do aluno? Os professores podem dominar todos os conteúdos e conhecimento científico das suas áreas, mas quando confrontados com este problema vêem-se agrilhoados, pois é-lhes impossível entrar na cabeça dos alunos. Mais não podem fazer do que pesquisar e testar soluções para mitigar este problema.

Constituindo-se este estudo como uma dessas tentativas, procurámos caracterizar o envolvimento dos alunos na escola, no entendimento multidimensional deste constructo. Veiga (2013) aponta para quatro dimensões em que podemos classificar os indicadores de envolvimento dos alunos na escola: afetiva, cognitiva, comportamental e agenciativa. Para o efeito, remeter-nos-emos às três últimas dimensões, pois em contexto de sala de aula são aquelas que temos melhor perceção. A dimensão afetiva, por comportar a relação que o aluno mantém com a escola e o grupo de pares, em termos de pertença, identificação ou reações emocionais (Veiga et al, 2012a, p. 35), requisitaria uma observação mais exaustiva fora da sala de aula.

Segundo Eccles & Wang (2012) a motivação precede o envolvimento pelo que, para obter resultados, temos de criar condições para pôr em marcha essa força motriz, e para tal temos de trabalhar na esfera da consciência dos alunos. Neste campo, recorremos a dois conceitos que assentam na consciência plena dos alunos: a autoeficácia e o autoconceito.

O conceito de autoeficácia é aqui entendido como "a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações" (Bandura, 1997, p. 3). Neste sentido, a autoeficácia apoia-se naquilo que a pessoa se julga capaz de concretizar, mais do que nas suas efetivas capacidades (Bandura, 1986), razão pela qual um indivíduo com excelentes capacidades pode, paradoxalmente, e pelas mais diversas razões, ter uma crença de autoeficácia muito reduzida, e vice-versa.

Por outro lado, o autoconceito é "uma visão composta de um indivíduo, que é formada através da experiência direta e avaliações adotadas de outras pessoas significativas" (Bandura, 1986, p. 409). Da pluralidade de facetas do autoconceito interessa-nos em particular o autoconceito académico, que compreende a imagem que o aluno faz de si, relativamente aos outros alunos e em contexto de escola (Veiga, 2012b). O autoconceito, para qual contribuem também as crenças de autoeficácia, é uma das variáveis pessoais do envolvimento dos alunos (Veiga, 2012a). Por esse motivo, procurámos investir em estratégias que pudessem promover uma construção positiva do autoconceito, para promover um maior envolvimento dos alunos e, consequentemente, uma melhoria na aprendizagem e no desempenho escolar.

3. Objetivos

Os objetivos deste estudo centram-se na avaliação do impacto de estratégias que podem influenciar positivamente o autoconceito dos alunos, quer no sentido de aumentarem o sentimento de autoeficácia, quer apenas de os consciencializar de algumas atitudes prejudiciais ao funcionamento da aula e à aprendizagem relativamente ao domínio das artes.

Em última análise, as estratégias e instrumentos utilizados neste estudo constituem-se como um contributo para auxiliar os alunos na construção do seu autoconceito, implicando assim uma definição clara de objetivos, expetativas e projeto de vida.

4. Metodologia

Este artigo debruça-se sobre um estudo de caso com uma turma de alunos do 12º ano do ensino profissional do curso de Técnico de Design Gráfico. A experiência decorreu na Escola Secundária de Santo de André (Barreiro), no âmbito da disciplina de Desenho e Comunicação Visual, onde foi lecionado o módulo de ilustração.

4.1 Caracterização da amostra

A turma era composta por 15 alunos, cujas idades variavam entre 17 e 21 anos. Dois alunos apresentavam necessidades educativas especiais, mas apenas um deles tinha dificuldades que interferiam diretamente no trabalho da disciplina, por motivo de daltonismo. Quase metade dos alunos pretendia seguir profissionalmente na área das artes, ao passo que os restantes ou não sabiam (o que não deixa de ser curioso de acontecer no final do ensino secundário), ou pretendiam seguir para áreas tão diversas como as Forças do Estado, a mecânica e eletrónica automóvel ou a atividade comercial própria. Para muitos destes alunos, a opção por este curso era apenas uma forma de concluir com sucesso o ensino secundário.

A partir das informações recolhidas através das fichas biográficas, no início do 10º e 12º anos, pudemos comparar a evolução dos objetivos estabelecidos por estes alunos relativamente a cada ano de escolaridade (Tabela 1).

Tabela 1: Objetivos dos alunos para o primeiro e o último ano de escolaridade do ensino secundário (em percentagem)

Objetivos dos alunos	10º ano (%)	12º ano (%)
Acabar o ano / curso	87	87
Acabar o ano / curso com boas notas	40	13
Outro objetivo	0	7
Não sabe / Não responde	13	7

Do início para o final do secundário a percentagem de alunos que pretende concluir o ano / curso mantém-se, mas a percentagem de alunos que o pretende fazer com boas notas reduz-se 27 pontos percentuais. Claramente, os alunos encontravam-se mais confiantes das suas capacidades no início do secundário, o que nos leva a considerar que o seu sentimento de autoeficácia entretanto se reduziu.

4.1.1 Aspetos relativos ao envolvimento dos alunos na escola

O reduzido envolvimento dos alunos, verificado pela professora logo desde os primeiros contactos, interferia negativamente no desempenho académico, por prejudicar o ritmo e a efetividade das aprendizagens.

Passamos assim a caracterizar o EAE nas três dimensões acima referidas, e que facilmente pudemos observar em sala de aula: a dimensão cognitiva, a comportamental e a agenciativa.

Relativamente à dimensão cognitiva os alunos demonstravam dificuldade em desenvolver estratégias de resolução de problemas e de superação dos obstáculos com que se deparavam na prática do desenho. Na maior parte das vezes, a professora tinha de ensaiar com eles as soluções para ultrapassarem essas dificuldades, por mais simples que fossem.

No que se refere à dimensão comportamental, as faltas de presença, de atraso e de material eram uma constante. A hora de entrada na sala de aula não era fixa, podendo somar mais de meia hora de atraso. Os alunos não viam grande problema neste entendimento flexível que eles tinham dos horários, apesar de não fazerem qualquer esforço de compensação pela perda deste tempo na aula, com a prática em casa. O tempo perdido de aula não implicava uma perda de exploração de conteúdos, mas uma perda efetiva de prática do desenho, no qual é necessário um volumoso investimento de tempo. Dentro da sala de aula, as novas tecnologias, e em particular o telemóvel, pareciam consumir todas as atenções dos alunos. Sendo um dispositivo de utilização controlada em sala de aula, que devia ser remetido ao silêncio e ao fundo da mochila, acabava por estar sempre na mão dos alunos, apesar das reiteradas chamadas de atenção da professora. Apesar de estarem fisicamente lado a lado, os alunos podiam envolver-se em *chats* uns com os outros, opção que lhes era preferível, face à conversa cara-a-cara entre colegas que sempre foi estimulada nas aulas.

A falta de responsabilidade relativamente a fazerem-se acompanhar pelo material necessário para as aulas era tal, que a professora foi forçada a disponibilizar os materiais para utilização conjunta pelos alunos da turma. Não foram raras as vezes que entraram numa aula de desenho sem uma folha de papel, ou um lápis que fosse.

No que diz respeito à dimensão agenciativa, os alunos revelavam uma enorme dificuldade para tomar a iniciativa na execução dos exercícios propostos. Dar início a um trabalho era uma epopeia, numa sucessão de linhas que inauguravam a folha em branco e que, logo de seguida, eram apagadas. Havia alunos que podiam chegar ao final da aula com a folha tão imaculada como no início, o que era justificado sempre com o trabalho conceptual de ter ideias, um esforço que, ao fim de 90 minutos, não se concretizava em nada de palpável. A urgência da prática do desenho, seja na lógica da tentativa-erro (e sobretudo do erro), seja no aprimoramento das técnicas, impunha-se. Não se aprende a desenhar, senão a desenhar, e a fazer erros e correções, achando soluções que se naturalizam ao olho e à coordenação visuo-motora, que fazem delas aprendizagens para práticas futuras. Estes alunos, nesta insistência em pensar tanto antes de agir, privavam-se do erro e, com ele, da prática. Não o faziam por vergonha dos colegas, ou acanhamento perante a professora, pois mesmo em casa ou fora do espaço da aula, não encetavam qualquer esforço ou investimento na prática do desenho. Apesar

dos constantes incentivos da professora os alunos acabavam por bloquear perante as adversidades encontradas, numa inação que comprometia a aprendizagem.

Ao nível do desenho o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido em diálogo com os registos dos alunos, numa perspetiva de contraponto entre o olhar do aluno e o olhar do professor. O trabalho e, por consequência, a prática são condições *sine qua non* para a aprendizagem do desenho. Sem essa ação por parte do aluno, não há nada que o professor apreciar, discutir ou ensinar a esse respeito.

A partir dos questionários de caracterização do perfil dos alunos pudemos encontrar alguns fatores que podem explicar a falta de investimento, a desmotivação e a quase alienação destes alunos face às atividades propostas (Tabela 2).

Tabela 2: Fatores com efeitos negativos no envolvimento dos alunos (em percentagem)

Fatores	Percentagem (%)
Não escolheu este curso como primeira opção	53
Escolheu como primeira opção um curso fora do domínio artístico	47
Registou pelo menos uma retenção no seu percurso escolar	67

Não se pode ignorar que cerca de metade dos alunos não está a frequentar o curso que pretendia, e que cerca de metade também optou primeiramente por um curso fora do domínio artístico. Não só há um número significativo de alunos que não está no curso da sua preferência, como também não está na área da sua preferência. Tendo em conta a diminuição das expetativas relativamente à conclusão do ano / curso com boas notas, observada anteriormente, a progressão dos alunos no ensino secundário vem reforçar uma insegurança que pode decorrer do facto do curso não corresponder aos interesses específicos do aluno, algo que é agravado quanto maior for o número de retenções no seu percurso escolar.

Por outro lado, o curso de Técnico de Design Gráfico, contempla uma generosa carga horária nas três disciplinas da componente Técnica, duas delas com intensivo recurso a meios digitais. A opção por este tipo de curso é tomada na crença de que o gosto pelas novas tecnologias irá superar as dificuldades encontradas no desenho, área para a qual não têm ou vocação ou interesse em desenvolver. É natural que à medida que os alunos progrediam no ensino secundário, se firmasse a certeza de que o desenho e as competências artísticas são fundamentais, mesmo quando trabalhamos com recurso aos computadores: a composição, o arranjo cromático, o equilíbrio, a dinâmica, não são, infelizmente, ferramentas de um programa de desenho assistido.

4.2 Hipótese e questão-problema

Sabendo que a autoeficácia afeta objetivos e expetativas (Bandura, 2006), e que estes se reduziram ao longo do ensino secundário, sobretudo ao nível do desempenho académico, e estando grande parte destes alunos num curso ou numa área que não foi a sua primeira escolha, podemos assim especular que as crenças de autoeficácia destes alunos não são muito positivas. Coloca-se assim a hipótese de que o reduzido sentimento de autoeficácia possa ser o fator responsável por prejudicar o envolvimento dos alunos nas dimensões cognitiva, comportamental e agenciativa.

O grande desafio passa por derrubar o muro de crenças dos alunos, sobretudo a crença de que não se é capaz, o que nos levou a procurar e implementar estratégias com essa finalidade.

Estas crenças são muitas vezes inconscientes e os alunos, mesmo que estando inseguros face ao desenho, podem não ter consciência disso. Por outro lado, podem ter uma consciência de si que não corresponde de facto à realidade como, por exemplo, acreditar que se nunca tiveram jeito para o desenho não vão nunca conseguir desenhar bem. Estas crenças, por vezes absurdas, devem ser trabalhadas em sala de aula, discutidas, desdramatizadas e trazidas à consciência. É nesta perspetiva que a construção de um autoconceito assente em pressupostos reais, e não meros preconceitos e crenças sobre si, surge neste estudo como conceito-chave na implementação de estratégias promotoras de envolvimento dos alunos na escola.

A questão-problema que norteou este estudo é, por isso, a seguinte: de que forma a construção do autoconceito pode promover um maior envolvimento dos alunos em artes visuais, nos percursos profissionais?

4.3 Recolha de dados e instrumentos

A recolha de dados baseou-se na observação da professora em contexto de sala de aula e nos autorrelatos protagonizados pelos alunos nos momentos de auto e coavaliação, que foram alvo de registo escrito em tempo real. Foram também utilizados outros instrumentos de recolha, a saber: inquéritos para caracterização do perfil dos alunos; fichas biográficas individuais preenchidas no 10º e 12º anos, com indicação dos dados individuais dos alunos mas também dos objetivos para esse ano letivo, bem como indicação dos prós e dos contras para atingir esses mesmos objetivos; e fichas de autoavaliação preenchidas no final do módulo, que eram depois comentadas pela professora e discutidas com o aluno, havendo lugar a anotações e retificações escritas por parte de ambos.

4.4 Estratégias para a promoção do envolvimento dos alunos em artes visuais

As quatro estratégias que colocámos em prática distribuem-se em dois grandes grupos: as que se focam nos indivíduos isolados e as que se focam no coletivo e na interação. Todas as estratégias procuram contribuir de alguma forma para o autoconhecimento dos alunos, na perspetiva da tomada de consciência e de desfazer crenças erróneas acerca de si. Esperava-se desta forma, aumentar o sentimento de autoeficácia dos alunos, pois às vezes basta conhecer-se a si mesmo um pouco mais, para saber do que se é capaz.

No que diz respeito às estratégias centradas nos indivíduos isolados, começámos por implementar uma folha de presenças. Neste registo coletivo, e em cada aula, os alunos deviam indicar a sua hora de entrada na sala, e autenticar com uma rúbrica. A tabela registava vários dias onde o aluno podia ver o histórico de entradas, com ou sem atraso, numa espécie de visualização das suas infrações. Os alunos desvalorizam com frequência os seus atrasos, retendo uma perceção distorcida deste comportamento que é claramente prejudicial para o trabalho em aula. Esta foi a forma que a professora encontrou para corrigir essa perceção e assim sensibilizar os alunos para a importância da pontualidade.

A outra estratégia é, na realidade, um exercício. Como forma de colmatar as lacunas na aprendizagem do desenho, e a redução por via dos atrasos do tempo de trabalho em aula, recorreu-se ao diário gráfico. Este instrumento de trabalho funcionaria como um prolongamento da prática da sala de aula, para outros espaços que lhe são exteriores: a casa, o pátio da escola ou a cafetaria. Da mesma forma que a folha de presenças, o diário gráfico tem a particularidade de se constituir como um registo histórico, não só do desenvolvimento do desenho, mas também das temáticas de interesse. Um diário gráfico é sempre um reflexo das vivências e experiências do sujeito, e por esse motivo, um documento histórico, sendo que a precisão desse reflexo depende de uma utilização frequente e continuada no tempo.

As estratégias que envolviam o coletivo e a interação viviam do diálogo que se estabelecia a diversos níveis entre os alunos e o seu trabalho.

Dado que os alunos não traziam o material necessário consigo, a solução encontrada para contornar este problema passou por juntar várias mesas individuais numa só mesa coletiva. Nela a professora espalhava os materiais de utilização conjunta por todos. Nesta estratégia de suprimento dos materiais e de trabalho colaborativo, foi também aproveitada a oportunidade para incentivar os alunos a olharem para o desenho dos colegas, uma atitude que é muitas vezes encarada como reprovável. Pretendia-se com isto que os alunos encontrassem nesse olhar furtivo inspiração, curiosidade sobre técnicas ou até as soluções às quais provavelmente nunca teriam chegado sozinhos. Afinal até os

grandes mestres do Renascimento se inspiraram na Antiguidade Clássica e os artistas tendem a ser assíduos frequentadores de museus e galerias.

Ainda na mesma estratégia de trabalho colaborativo, insere-se o projeto final do módulo de ilustração, onde foi solicitado aos alunos que concebessem e executassem uma pintura coletiva. A composição contou com o contributo de todos e na pintura todos tiveram a oportunidade de deixar uma marca do seu trabalho, fosse porque eram os melhores a misturar as cores, ou a reproduzir texturas, ou a representar determinadas formas. Ao contrário do diário gráfico, onde se cristalizam uma série de momentos no tempo de uma mesma identidade, o painel coletivo reunia uma série de identidades cristalizadas num momento específico do tempo. A tomada de consciência do contributo de cada aluno face ao de outros, serve também para que eles reposicionem nas suas identidades.

A quarta e última estratégia integra a autoavaliação e coavaliação numa intervenção ao nível do desenvolvimento da metacognição, relativamente aos processos do desenho, mas também de construção do autoconceito, relativamente à tomada de consciência dos bloqueios. A perceção clara da postura que os alunos têm perante o desenho, e o que pode motivar as reações de hesitação, procrastinação e evitação face à prática desta disciplina, é o que lhes permite autorregularem-se. Esse conhecimento de si é fundamental para anteciparem situações críticas, controlarem-nas e procederem aos ajustamentos necessários.

Um dos momentos de avaliação consistiu numa aula onde os alunos se autoavaliaram descritivamente e apresentaram os seus próprios desenhos à turma. Os trabalhos eram depois comentados e avaliados quantitativamente pelo grupo.

5. Resultados

Avaliando a produção de resultados por grupos de estratégias, podemos afirmar que as estratégias que se focaram nos indivíduos isolados não tiveram grandes repercussões no envolvimento dos alunos.

As folhas de presença não permitiram uma redução significativa das faltas e atrasos, mas auxiliaram à consciencialização da gravidade e recorrência desse comportamento, razão pela qual contribuíram para a construção do autoconhecimento dos alunos.

O diário gráfico, e por estranho que possa parecer numa turma do domínio das artes, não obteve adesão pela maior parte dos alunos. Houve um investimento na personalização deste instrumento, no sentido de cada aluno o tornar seu e fazer dele um recurso que, mais do que académico, fosse pessoal. Apesar disso, e de todas as sugestões de temas dadas por professora e alunos - uma vez

que os registos de iniciativa própria escasseavam – o diário gráfico não se efetivou como uma prática natural, como se pretendia inicialmente.

Contudo, a partir dos dados recolhidos dos alunos e da observação da professora, pôde-se verificar que as estratégias de interação do coletivo foram as que maior sucesso obtiveram entre os alunos e se revelaram mais eficazes na construção do autoconceito.

Ao trabalharem lado a lado os alunos perderam a timidez de se arriscarem na folha branca perante os olhos dos seus colegas. Esta é também uma forma de afirmação das suas identidades e de reforço do autoconceito. Muitas foram as vezes em que os alunos se deslocaram pelos lugares dos colegas para apreciar / sondar os trabalhos deles, regressando ao seu posto com um olhar renovado e cheio de ideias novas, e não copiadas.

A pintura coletiva do projeto final acabou por revelar um grande respeito pelo trabalho alheio e a proximidade entre alunos motivou, além das críticas, muitas palavras de incentivo e louvor.

O desenvolvimento da metacognição e do autoconceito que ocorreu a partir da autoavaliação e coavaliação permitiu aos alunos que a tomada de consciência das causas que estão por trás das suas dificuldades, pudesse antecipar os problemas e encontrar meios de os contornar. Os alunos que procrastinavam faziam-no por medo de errar e de se confrontarem com esse erro, algo que não só é aceitável como desejável no desenho.

6. Conclusão

As atividades que foram realizadas em grupo, em que os alunos treinaram a comparação social, tanto na execução dos trabalhos como na própria avaliação dos mesmos, mostraram-se muito mais eficazes na lapidação de um autoconceito mais sólido e positivo, o que se repercutiu no grau de envolvimento dos alunos, e que cujos efeitos positivos eles próprios reconheceram.

A crença de que não se é capaz é individual, mas por vezes é tão enraizada que se torna inconsciente. O medo de errar paralisa, bloqueia e afeta o envolvimento dos alunos. O erro é a primeira pedra das soluções: uma pedra que não nos deve deter, mas à qual devemos acrescentar outras, sob a forma de sucessivas aprendizagens, até construir o edifício de uma solução.

A construção do autoconceito e a desmontagem das crenças de autoeficácia, sendo conceitos relativos ao sujeito, requerem por vezes, e paradoxalmente, uma intervenção dos outros, seja pela confrontação, pelo incentivo ou pela mais dura revelação.

Assim sendo, os outros, aqui entendidos no sentido dos pares, têm um papel fundamental a desempenhar na construção do autoconceito do aluno.

Referencias

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*: *a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Eccles, J. & Wang, M.-T. (2012). Part I Commentary: So what is student engagement anyway?. In S. L. Christenson et al. (eds.). *Handbook on research on student engagement* (pp. 133-145). New York, NY: Springer.

Veiga, F. et al. (2012 a). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico – sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46-2, 31-47.

Veiga, F. et al. (2012b). Student's engagement in school: a literature review. *In Proceedings of ICERI2012 Conference, Madrid, Espanha, 19-21 Novembro 2012* (pp.1336-1344).

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. International *Journal of Developmental and Educational Psychology, 1,* 1441-1450.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Dinâmicas de empoderamento e motivação dos alunos na escola

Maria Cristina Campos de Sousa Faria
Instituto Politécnico de Beja (Portugal)
mcfaria@ipbeja.pt

Resumo

As expetativas em relação ao papel da Escola na sociedade passam por esta ser capaz de proporcionar, de forma democrática e inclusiva, o desenvolvimento harmonioso das novas gerações e o seu bom desempenho académico. Contudo, a Escola de hoje é mais do que um espaço e tempo de aquisição de conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas. Surge com a missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões pessoais e sociais, em ambientes estimulantes, gratificantes, inovadores, enriquecedores e de segurança. Só deste modo, é possível viabilizar aprendizagens e experiências significativas de vida, que orientem e estimulem o pensamento e a acção de cada aluno no sentido de se sentir motivado a desenhar o seu projeto de vida.

Sabemos que, para pensar e agir de forma produtiva é preciso estar motivado, só assim, se consegue estudar, aprender e investir. Movidos por uma motivação intrínseca, espera-se que os alunos aceitem o desafio, para obter e exercitar as suas próprias capacidades. Contudo, é preciso perceber o sentido do que se faz e saber que se pode contar com uma estrutura de apoio positivo, em particular, na altura de persistir em alcançar os objetivos. Por isso, as dinâmicas diversificadas de empoderamento, motivação e envolvimento dos alunos na Escola procuram agarrar as boas ideias de cada um e promover os seus estilos cognitivos positivos, criativos e empreendedores. Cada aluno é chamado a participar no desafio de construir a sua própria formação. Assim, a educação ministrada é compreendida como um valor, uma responsabilidade pessoal, um bem para o desenvolvimento de uma personalidade feliz e como uma condição para obter sucesso pessoal, académico, profissional e económico.

Uma Escola que valoriza, apoia e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua atuação na linha da promoção de uma educação proativa, do respeito da pessoa e da inteligência do aluno. As dinâmicas educativas de empoderamento devem também ser dinamizadas por profissionais competentes e assertivos. O presente trabalho, tem como principal objetivo o levantamento e apresentação de estratégias de empoderamento e motivação, que podem ser desenvolvidas na Escola em articulação com a família e comunidade envolvente.

Palavras chave: Alunos; Motivação; Envolvimento dos alunos; Empoderamento.

Abstract

Expectations regarding the role of the School in society go through this to be able to provide, in a democratic and inclusive way, the harmonious development of the new generations and their good academic performance. However, the School is more than a space and time to acquisition knowledge, techniques, technologies and practices. It comes with a mission to empower and support their students in developing their personal and social skills, in stimulating, rewarding, innovative, enriching and security environments. Only in this way can facilitate learning and meaningful life experiences, to guide and stimulate thought and action of each student in order to feel motivated to design their life project.

We know that to think and act productively you have to be motivated, just like that, one can study, learn and invest. Driven by an intrinsic motivation, it is expected that students accept the challenge to obtain and exercise their own abilities. However, one must realize the meaning of what you do and know that you can count on a positive support structure, in particular, the time to persist in achieving the objectives. Therefore, the diverse dynamics of empowerment, motivation and engagement of students in School seek to grasp the good ideas of each and promote its positive cognitive, creative and enterprising styles. Each student is required to participate in the challenge of building their own training. Thus, the education provided is understood as a value, personal responsibility, an asset to the development of a happy personality and as a condition for personal, academic, professional and economic success.

The School, that values supports and invests in student involvement, limited its actions in line with the promotion of a proactive education which respect the person and the student's intelligence

Educational empowerment dynamics should also be streamlined by competent and assertive professionals. This work has as main objective the collection and presentation of empowerment strategies and motivation, which can be developed at the School in conjunction with the family and the surrounding community.

Keywords: Students; Motivation; Student Engagement; Empowerment.

1. Introdução

No período de transição para o século XX, Dewey (cit. Lopes & Silva, 2009,9) considerou que o professor no exercício da sua função de ensinar "*não só educa os seus alunos como também contribui para uma vida social mais justa*". Este pedagogo considerou duas vertentes no processo educativo: *a psicológica* (desenvolvimento de todas as potencialidades do individuo) e a *social* (preparar o individuo para realizar as suas tarefas na sociedade). São duas faces da mesma moeda, que exigem que professores e alunos aprendam e ensinem em simultâneo, e que se constituam e se vejam como uma equipa. Mas também, que não ignorem os interesses, os significados e os

motivos da área pessoal e social de cada um na sua acção educativa. O autor considera que *"(…) não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam*" (Dewey, 1916, cit. Lopes & Silva, 2009,9-10). Sem dúvida que este pedagogo era um visionário, pois, contínua muito actual em pleno século XXI. Na perspectiva da teoria da aprendizagem social os humanos são agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, destacando o esforço despendido por estes para controlar o seu percurso de desenvolvimento. De acordo com Bandura (2001, *cit*. Taveira, 2013, 225) "*a essência da humanidade está na agência pessoal, a capacidade de os seres humanos exercerem controlo sobre a natureza e qualidade das suas vidas*", podendo ser consideradas vertentes, como a intencionalidade da acção, a perspectiva temporal de futuro e a auto regulação. Para que a autonomia da aprendizagem possa acontecer é preciso que o(a) aluna(a) estejam motivados para aprender e tomar sobre sua responsabilidade o curso do seu próprio processo de aprendizagem. É claro, que durante este percurso precisa de estímulo, orientação positiva e apoio da Escola e da Família. Esta caminhada será tanto mais gratificante e realizada com êxito, quanto maior for a qualidade de atenção e intervenção disponibilizada pelos atores pais, professores, pessoas próximas da criança e do jovem e comunidade.

Centremo-nos agora na Escola e nas suas prioridades. Estarão elas em continuidade com as intenções e projetos de vida dos seus alunos? De acordo com Faria (2014) "*uma escola que valoriza e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua actuação na linha de uma promoção de uma educação proativa que permita: o respeito da pessoa e da inteligência do aluno(a); o desenvolvimento dos seus estilos cognitivos, criativos e empreendedores; e o desenvolvimento de mentes empreendedoras, envolvidas em projectos empreendedores, articulados com experiências de aprendizagem integradas na comunidade*" (Faria, M.C. 2014,1627). Os estudos têm chamado a atenção de como ser detentor de um autoconceito académico positivo pode ser a peça fundamental para o êxito, dado que este contribui para uma melhor competência percebida, promovendo confiança no *self* académico e no desempenho individual (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Pajares & Schunk, 2001; cit. Stocker & Faria, L., 2012, 116). Por outro lado, a auto-eficácia académica definida como o conjunto de expectativas que os alunos constroem acerca das suas capacidades pessoais para realizar tarefas, concretizar objectivos e alcançar resultados no domínio da realização escolar (Pina Neves & Faria, L. 2007; Stocker, Pina Neves, & Faria, L. 2010; *cit.* Stocker & Faria, L,. 2012, 117) parece determinar o tipo de trajectórias na vida de um estudante. Mas, transformar a motivação dos alunos em aprendizagem de êxito é uma tarefa complexa.

Neste trabalho aceitou-se o desafio de conhecer melhor as possíveis ligações que podem existir entre empoderamento e motivação em alunos do ensino superior, e ainda, de que forma é que outras variáveis associadas a estas podem contribuir para o sucesso pessoal, académico e profissional destes jovens adultos.

2. Mindset ou atitude mental

Comparando os recém-nascidos com os estudantes do ensino superior Dweck (2008) questionou porque é que ao contrário dos últimos, não encontramos recém-nascidos desmotivados. É bom lembrar que todos nascemos aprendizes, ou seja, com uma mentalidade de crescimento. A autora explica este fato através da uma nova perspectiva da psicologia do sucesso a que chamou o poder da nossa "*Mindset*" (Mentalidade ou Atitude Mental), isto é, uma atitude mental determina como uma pessoa interpreta e responde às situações da sua vida. Por conseguinte, nem sempre boas aptidões levam ao sucesso, pois, tudo depende de como efetuámos a abordagem, com uma mentalidade fixa (a inteligência é um traço fixo) ou de crescimento (a inteligência é uma qualidade que pode ser mudada e desenvolvida) (Fig. 1). Como a autora refere a este propósito "*Becoming is better than being*." (*Tornar-se é melhor do que ser*), e esta atitude mental com que abordamos a vida, influencia decisivamente o êxito pessoal, académico e profissional.

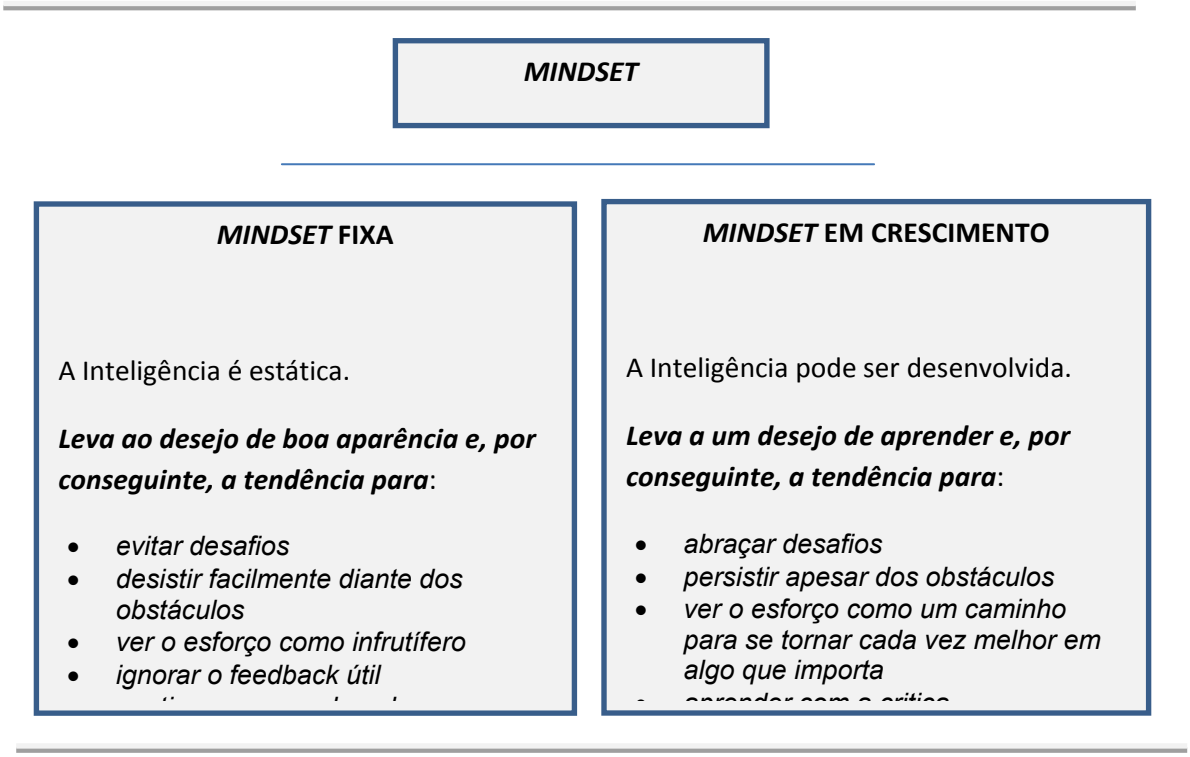


Fig. 1: Mindset (adaptado de "Mindset: the new psychology of success" de Dweck de 2006).

Os estudos de Dweck chamam-nos também a atenção para o fato de que embora o sucesso possa reforçar o sentimento de competência pessoal, o fracasso debilita-o, aumentando o risco de fuga ou evitamento de situações adversas, susceptíveis de desafiar e vulnerabilizar a competência

pessoal (Dweck, 1999, 2008). De acordo com a autora, existe uma crença de que os alunos com elevadas competências têm maior probabilidade de apresentarem qualidades que os orientam para a aprendizagem ou que lhes permitam apreciar os desafios e ser perseverantes diante dos contratempos. Ora o que se passa, é que muitos destes alunos são os mais preocupados com o fracasso e os mais propensos a questionar as suas capacidades e a esmorecer quando embatem em obstáculos. Quando alguém está envolvido numa tarefa e se encontra a usar as suas aptidões ao máximo na procura de algo que se valoriza, a auto-estima, mesmo para quem tem uma elevada inteligência, não é algo que se possa dar, por isso, é preciso equipar as pessoas para que elas a possam obter para si próprias. O que pode ser feito é ensinar os alunos a valorizar as suas aprendizagens, considerando a sua inteligência presente nos momentos em que experimenta o desafio e o esforço e, também, quando a utiliza diante dos erros, compreendidos e perspectivados como rotas para a aprendizagem (Dweck, 1999; Dweck, 2006). É preciso levar os professores a pensarem sobre os alunos utilizando uma nova abordagem. Deverão identificar quais os alunos que têm (ou tiveram no passado) com ambas as mentalidades fixas e / ou de crescimento e interrogarem-se sobre o que podiam ou podem fazer por eles. Pretende-se que participem no desenvolvimento de um talento ou habilidade dos seus alunos de forma a que estes apresentem uma atitude mental de crescimento. Mas, até que ponto os professores estão disponíveis para esta tarefa, terão eles uma atitude de progresso? Talvez, alguns também precisem de um apoio e orientação.

Recentemente, Steimer e Mata (2016) realizaram uma investigação que encontrou evidências consistentes sobre a motivação e a maleabilidade da personalidade: As pessoas estudadas percebem as suas fraquezas como mais maleáveis do que os seus pontos fortes. Além disso, a motivação também influencia a maneira como as pessoas se vêem no futuro, isto é, de que modo eles esperam que os seus pontos fortes do presente permaneçam uma constante e que os seus pontos fracos do presente possam melhorar no futuro. Estas diferentes atitudes mentais sugerem a natureza motivacional destes efeitos e como eles se irão desenvolver no futuro. As constatações referidas anteriormente podem ser trazidas para as *abordagens positivas* da Escola, motivando e preparando os alunos para identificarem as aptidões a manter e aquelas que interessa mudar, de forma a estarem dispostos a aprender, a apresentarem aprendizagens significativas e comportamentos positivos que possibilitam ultrapassar os obstáculos. Neste seguimento, ao valorizar a aprendizagem efectuada por cada aluno sobre a aparência de inteligência, consideramos relevante propor a triangulação entre motivação, empoderamento e envolvimento dos alunos na escola (Fig. 2) como vertentes dinâmicas a considerar para apetrechar os alunos de aprendizagens conducentes à obtenção do êxito académico e do sucesso na sua vida pessoal e profissional, contemplando a inteligência, a sua disponibilidade para aprender e a sua *mindset*.

3. Motivação para o desempenho académico

A motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica. (Lourenço & Paiva, 2010,133). No contexto educacional a motivação dos alunos é um desafio que a Escola deve aceitar, dado que vai ter implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que um aluno motivado é ávido de curiosidade e direcciona a sua ação para a procura de novos conhecimentos e oportunidades, procurando realizar as suas tarefas e concretizar os seus projetos. Neste tipo de aluno podemos observar um envolvimento com o processo de aprendizagem, uma participação nas tarefas com entusiasmo e uma disposição para novos desafios (Alcará & Guimarães, 2007). Para melhor conhecer este processo dinâmico da motivação e desempenho situemo-nos agora nas suas bases teóricas, nas quais assentam boas práticas. O conceito de motivação remete-nos para : (1) *Movimento* - "*a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso*" (Bzuneck, 2000, 9); (2) *Processo* -a motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (Balancho & Coelho, 1996); e (3) *Dinâmica*- toda atividade requer um dinamismo, uma dinâmica, que se define por dois conceitos: o de energia e de direcção, que remete para a motivação (Not ,1993) .

Consideremos agora a *Teoria da Atribuição de Causalidade* (TAC) (Weiner, 1985) que defende que as atribuições mais frequentemente utilizadas pelos alunos em situações de sucesso ou fracasso escolar são a inteligência, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. Como são inúmeras as causas concebíveis para o sucesso ou fracasso escolar, Weiner (1985; cit. Martini, 2008,479) sugeriu um esquema de classificação das atribuições, definindo a existência de três dimensões: 1*) Internalidade* (causas internas ou externas ao sujeito); 2) *Estabilidade* (causas estáveis ou instáveis); e 3) *Controlabilidade* (causas controláveis ou incontroláveis pelo sujeito).

Várias dimensões psicológicas apresentam ligações com a motivação, como é o caso das necessidades psicológicas de autonomia, competência e de vínculo, bem como, os níveis de regulação comportamental e o bem-estar subjectivo e psicológico (Ramos, Paixão & Simões, 2011). Para Deci e Ryan (2000) a autonomia é autodeterminação e volição. Estes autores apresentaram a sua *Teoria da Autodeterminação* (TAD) abordando a personalidade e a motivação humana focalizadas nas tendências evolutivas, nas necessidades psicológicas inatas (base para a motivação e integração da personalidade) e nas condições contextuais benéficos a esse tipo de motivação, ao funcionamento

social e ao bem-estar pessoal (Guimarães & Bzuneck, 2002). Neste seguimento, surge a designação de dois tipos de motivação: a intrínseca e extrínseca, considerando a internacionalização dos processos motivacionais e de autodeterminação. A motivação intrínseca diz respeito à realização de forma voluntária das atividades, pela sua própria satisfação, prazer ou interesse que o seu desempenho proporciona, encontrando-se intimamente relacionada com as necessidades (psicológicas) de autonomia ou autodeterminação, de competência e de relacionamento. São estas necessidades que estão na base da aprendizagem, dos comportamentos exploratórios e do empenho que os indivíduos colocam no desenvolvimento de interesses e capacidades. (Deci & Ryan, 1985, cit. Ramos, Paixão & Simões, 2011). Quanto à motivação extrínseca esta refere-se aos comportamentos cujo objectivo ou "ganho" se situa para além da realização da actividade em si mesma, ou pelo interesse que tem, assumindo um cariz eminentemente instrumental (Deci & Ryan, 1985,cit. Ramos, Paixão & Simões, 2011; Deci & Ryan 2000). Convém referir que estas duas orientações motivacionais propostas pelas abordagens sócio-cognitivistas, não são consideradas pelos autores como aditivas, mas sim com interativas (Martinelli & Bartholomeu, 2007). Por outro lado, uma nova abordagem da motivação compreende a motivação intrínseca e a extrínseca ao longo de um *continuum* de autonomia com diferentes níveis de regulação. Assim, podemos assinalar três posições: (1) num extremo do *continuum* temos a regulação externa (padrão clássico da motivação extrínseca, ou seja, a natureza instrumental do comportamento, voltado para a obtenção ou evitação de eventos externos); (2) no extremo oposto está a regulação integrada, compartilhando os mesmos determinantes e indicadores da motivação intrínseca (a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade); e (3) entre os extremos situam-se as duas condições intermediárias e sequenciais da regulação introjetada e da regulação identificada. (Guimarães & Bzuneck, 2002). De acordo com os autores, depois de efetuada uma adequada avaliação do tipo de motivação do aluno, pode-se adiantar que condições ambientais, que incluam determinadas estratégias de ensino, têm o potencial de conduzir o aluno da motivação por regulação externa até à regulação integrada.

A investigação desenvolvida em contexto de aprendizagem escolar tem utilizado os seguintes indicadores para avaliação da motivação intrínseca: a curiosidade para aprender, a persistência dos alunos nas tarefas (mesmo em situação de dificuldades), o tempo despendido a prossecução da atividade, a ausência de recompensa ou incentivo para iniciar ou completar a tarefa, o sentimento de eficácia em relação às ações exigidas para o desempenho, o desejo de realizar aquela actividade particular e, a combinação de todas as variáveis anteriormente referidas (Martinelli & Bartholomeu, 2007). No que respeita à motivação extrínseca, podemos dizer que, de um modo geral, um aluno extrinsecamente motivado procura uma tarefa escolar com o intuito de melhorar suas notas ou receber recompensas e elogios e/ou evitar punições.

Nesto contexto educacional, como é que os alunos compreendem a sua competência e qual o valor que lhe atribuem? De que forma está relacionada com a motivação? A competência percebida no domínio académico foi alvo do estudo de Harter (1992) e o autor considera que se evidencia uma relação direta entre a competência percebida e a motivação do aluno (Harter, 1992). Trata-se de uma dimensão auto-avaliativa que diz respeito às percepções e juízos que os alunos constroem acerca das suas capacidades e competências pessoais nos domínios da realização escolar (Faria, L. 2008). Desenvolvendo-se através das avaliações pessoais de experiências anteriores, a competência percebida funda-se na interpretação dos sucessos e dos fracassos, nas percepções de controlo das realizações, no *feedback* dos agentes de socialização e na reacção afetiva perante as consequências do desempenho individual (Stocker & Faria, L. 2012,114). Através da Figura 2 podemos observar o *Continuum* entre o polo cognitivo e o polo emocional para a *Competência Percebida* e respetivas dimensões implicadas na continuidade, que de certa forma se podem compreender a partir de uma abordagem interativa.

De acordo com Martini (2008,400), a promoção da motivação e do desempenho académico dos alunos passam pelos seguintes requisitos: a) o oferecimento de apoio, incentivo e orientação aos alunos; (b) a promoção de ações educacionais que visem ao aprimoramento pessoal do aluno e ao domínio da tarefa, em um ambiente de cooperação; (c) a elaboração de atividades de aprendizagem com nível adequado de complexidade, interessantes e desafiantes para os alunos; (d) o desenvolvimento de avaliações que também promovam oportunidades de participação, aprendizagem e melhora do desempenho dos alunos; e (e) o oferecimento de feedbacks positivos sobre a competência e a auto-eficácia dos alunos nas tarefas, incentivando relativamente o esforço e o uso adequado de estratégias de aprendizagem.

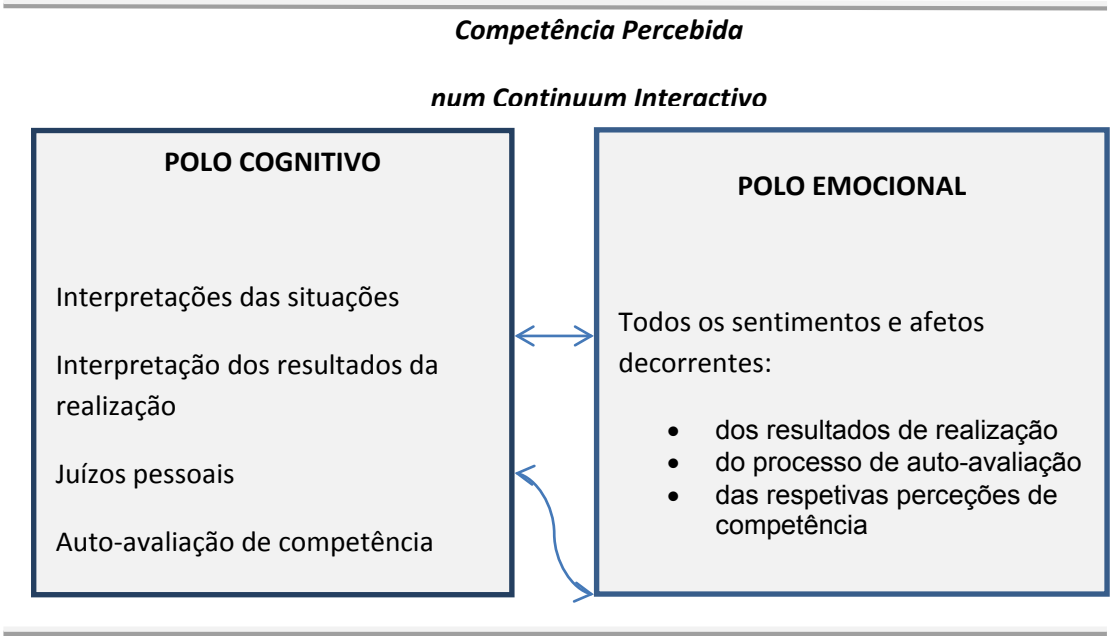


Fig. 2: Competência Percebida num Continuum Interactivo

4. Empoderamento em contextos educativos

Havia o prazo de 2015 para alcançar as metas de Educação Para Todos, mas, o tempo passou e agora a UNESCO direciona as suas preocupações para uma agenda de desenvolvimento pós-2015. Na sua publicação sobre *Educação para a Cidadania Global* (ECG) (UNESCO, 2015) o Diretor-geral assistente para Educação, Qian Tang, refere no prefácio que *" Embora aumentar o acesso à educação continue a ser um importante desafio em muitos países a melhoria da qualidade e da relevância da educação atualmente vêm recebendo mais atenção do que nunca, com a devida ênfase na importância de valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica. Além de habilidades e conhecimentos cognitivos, a comunidade internacional tem instado por uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar com sabedoria as oportunidades que essa educação oferece*." (UNESCO, 2015,8). As novas gerações precisam de desenvolver novas competências que lhes permitam fazer face ao mundo atual, daí, que a UNESCO, em resposta ao pedido dos seus Estados membros "*por apoio para empoderar alunos e a torná-los cidadãos globais responsáveis"*, fez da ECG um de seus principais objetivos educacionais para os próximos oito anos (2014-2021). Nesta perspetiva, a educação tem a missão de equipar os indivíduos, desde cedo e para toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que eles(as) necessitam para serem cidadãos informados, envolvidos, empenhados e com empatia. Temos de nos munir de uma pedagogia transformadora e de empoderamento, que capacite os alunos a solucionar desafios que persistem na sua vida pessoal, na sua Escola, na comunidade e sociedade, mas, que se espraiam por toda a humanidade. De que forma vamos capacitar a Escola para empoderar os seus alunos? Temos que nos focalizar nos jovens, envolvê-los, compromete-los, responsabilizá-los e promover iniciativas lideradas por eles e orientadas por professores. Mas também, temos de compreender o significado e o alcance do empoderamento.

De acordo com Zimmerman (1990, 1995; cit. Jesus & Menezes, 2010,528) o empoderamento pode ser compreendido como *"o processo pelo qual os indivíduos ganham mestria ou controlo sobre as suas vidas, autonomamente acedem aos recursos da comunidade e participam democrática e ativamente na vida da sua comunidade*" de acordo com os autores, podemos considerar três níveis de empoderamento: (1) o *Empoderamento comunitário* (envolve todo o comportamento coletivo desenvolvido no sentido de favorecer uma maior qualidade de vida dos membros da comunidade); (2) o *Empoderamento organizacional* (forma como as instituições e organizações das comunidades tendem a proporcionar aos seus membros recursos e bens de qualidade e a promover uma participação ativa de todos os elementos nas tomadas de decisão e na definição das políticas da organização); e (3) o *Empoderamento psicológico* (análise individual que remete para o domínio perceção de controlo da

vida, para uma atitude pró-ativa na vida e uma compreensão crítica do ambiente sociopolítico). O nível de empoderamento psicológico compreende três componentes, a saber: (1) *componente intrapessoal* (inclui variáveis de personalidade (locus de controlo), cognitivas (auto-eficácia) e motivacionais; (2*) componente interacional* (integra a forma como as pessoas utilizam as suas competências para influenciar os seus ambientes e aceder aos recursos); e (3) *componente comportamental* (ação de exercer controlo na participação ativa das atividades das suas comunidades).

A linguagem da Pedagogia da Libertação proposta por Paulo Freire foi visionária e propõe dois conceitos, o de empoderamento (*empowerment*) e o de conscientização. De acordo com Roso e Romanini (2014) Freire não nega a importância de se partir da noção de empoderamento, colocando-a "*como absolutamente necessária para o processo de transformação social. Ou seja, não basta ao oprimido saber-se oprimido. A conscientização exige um engajamento que deve inseri-lo em um processo de transformação da realidade. A educação e a conscientização são, para Freire, uma contribuição às ações culturais libertadoras e aos movimentos de ruptura com as práticas domesticadoras*". (Rosa & Romanini, 2014,93). A abordagem dinâmica do empoderamento permite visionar o individuo como alguém competente e capaz de se tornar empoderado, mesmo em circunstâncias adversas ou em ambientes aparentemente desfavoráveis. Tudo isto porque ele(a) é capaz de desenvolver um sentido de controlo e mestria na sua própria vida, aprender a utilizar competências para influenciar os acontecimentos da vida (Rappaport, 1981, cit. Jesus & Menezes, 2010), e tudo de uma forma, livre, consciente e com sentido de responsabilidade.

5. Envolvimento dos alunos na escola

Os sentimentos positivos de pertença e referência à Escola encontram-se em permanente atualização e são determinados pela vivência e resultados escolares, mas, também, pelo tipo de apoio e atenção que a Escola disponibiliza ao desenvolvimento e aprendizagem de cada um dos seus alunos. Por conseguinte, uma Escola que valoriza e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua atuação na linha de uma promoção de uma educação proativa que permita: o respeito da pessoa e da inteligência do aluno(a); o desenvolvimento dos seus estilos cognitivos, criativos e empreendedores; e o desenvolvimento de mentes empreendedoras, envolvidas em projectos empreendedores, articulados com experiências de aprendizagem integradas na comunidade (Faria, M.C., 2014).

Nos últimos tempos, a investigação e a intervenção nos domínios da Psicologia e da Educação, têm dado um particular destaque ao conceito de *engagment*, o Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), como uma alternativa aos problemas da Escola e como via de desenvolvimento dos seus

alunos (Veiga, 2013a). Assim, este conceito é apresentado cinco vertentes, como: (1) um construto multidimensional que agrega três dimensões (afetivas, comportamentais e cognitivas de adaptação à escola); (2) uma solução para problemas de baixo desempenho académico e abandono escolar); (3) um fator contra o mau desempenho e desajustamento escolar; (4) uma perspetiva integrada da investigação e intervenção; e (5) a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação) (Veiga 2013a, 2013b, Veiga *et al.,* 2014). Neste sentido, é preciso compreender como o aluno se encontra ligado à Escola e até que ponto ele é considerado o agente da ação, se o queremos orientar para rotas de desenvolvimento e aprendizagem com êxito.

Ao longo do processo educativo é relevante trabalhar com os alunos no sentido do estímulo positivo da sua auto-estima, auto-eficácia, inteligência cognitiva e emocional, inovação, resiliência, permitindo o visionamento de uma perspetiva positiva dos acontecimentos, através do *coping* pró-ativo e de uma praxis do *coaching* educativo (Faria,M.C. 2014). Nesta Escola, procura-se agarrar as boas ideias de cada aluno(a) e promover os seus estilos cognitivos positivos, criativos e empreendedores. Por conseguinte, as dinâmicas da ligação do aluno ao sucesso (Fig. 3) estão fixadas e vão na direcção da motivação, do empoderamento e do envolvimento dos alunos na Escola.

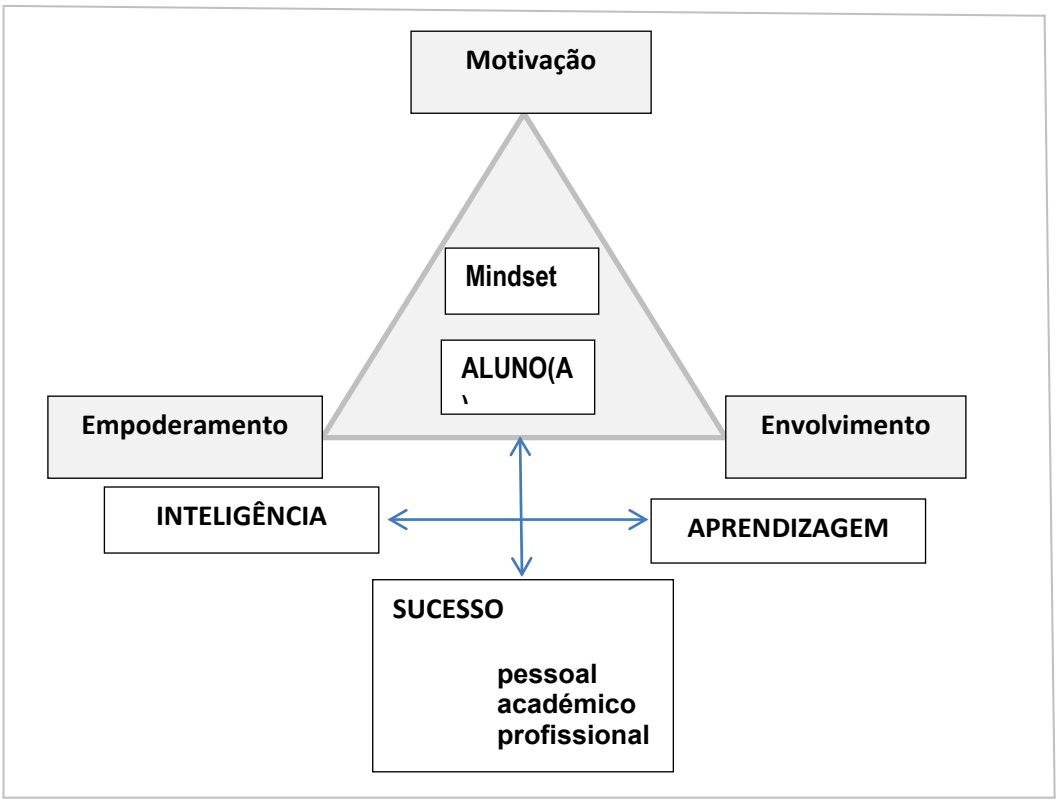


Fig. 3: Modelo racional teórico da triangulação das relações entre a Motivação, o Empoderamento e o Envolvimento dos alunos na Escola (MEAE) com o Sucesso, contemplando a Inteligência, a Aprendizagem e a Mindset dos alunos(as).

6. Discussão

A Escola tem como função a ação educativa dos cidadãos mais jovens da sociedade e o desenvolvimento de uma formação ao longo da vida de todos os outros. Assim, no que diz respeito às expetativas em relação à Escola, a investigação remetem-nos para vários domínios, a saber: (1) espaço e tempo de aquisição de conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas; (2) missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões, em ambientes estimulantes, gratificantes, inovadores, empreendedores e de segurança; e (3) viabilizar aprendizagens e experiências significativas de vida, que possibilitam uma orientação e estimulo do pensamento e da acção de cada aluno, de forma a que este se sinta motivado a desenhar o seu projeto de vida. É preciso que os alunos aceitem o desafio para estarem motivados e porem à prova as suas competências e realizarem as suas aprendizagens, e também, que saibam que podem contar com uma estrutura de apoio positivo na sua Escola. Para melhor perceber o funcionamento da instituição educativa é preciso centrar a nossa atenção nas experiências escolares e na forma como os indivíduos se envolvem, compondo e articulando as diversas dimensões do sistema, com as quais constroem as suas próprias experiências e se constituem a si mesmos (Dubet & Martuccelli,1996). No entanto, esta é uma tarefa que não se prende apenas com os alunos, mas, com todos os envolvidos no processo educativo (Parreiral, 2011; Faria; 2013). Estamos a falar dos professores de quem se espera, pela formação, profissionalismo e humanismo, que se mostrem em contínua atenção e sejam capazes de incentivar uma comprometida participação dos seus alunos. A investigação realizada nos últimos tempos (Remor, Amorós & Carrobles, 2006, Faria, 2015) tem cada vez mais evidenciado como os recursos psicológicos podem constituir-se como fatores de proteção psicológica. Esta mais-valia psicológica deve-se ao fato de estes se encontrarem associados positivamente com a saúde e o bem-estar, permitindo assim a resistência à adversidade, facilitando uma avaliação adequada das situações e um *coping* com a mudança ou com os acontecimentos de vida. Por conseguinte, a educação tem que encontrar na psicologia a sua orientação para a Escola poder empoderar, motivar e envolver os seus alunos. No seu livro "*Mindset: the new psychology of success*" a psicóloga Dweck (2006) mostra como é preciso ir para além das competências de uma personalidade se quisermos alcançar sucesso. O poder e influência da nossa *Mindset*, a atitude mental com que abordamos a vida, influencia decisivamente o êxito pessoal, académico e profissional. Afinal, tudo vai depender do tipo de abordagem do potencial da personalidade, isto é, das suas aptidões e do modo como as vamos processar, com uma mentalidade fixa ou uma mentalidade de crescimento. Os que acreditam que o talento pode ser desenvolvido, estão no bom caminho, os outros, ficam na estagnação e na desmotivação. Por conseguinte, já vimos que é possível incentivar uma atitude mental progressiva, potenciando a auto-estima, a motivação

e a capacidade de concentração, gerando resiliência e paixão pela aprendizagem. Ao trazer esta psicologia do sucesso para a Escola, as dinâmicas a desenvolver implicam uma nova abordagem da aprendizagem dos alunos e do estímulo à motivação para a tarefa. Mas, só assim, é possível poder trabalhar com gosto e ter ânimo para concretizar todos os objetivos e alcançar sucesso.

Referencias

Alcará, A. & Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.

Bzuneck, J.(2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes

Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas.* Lisboa: Texto Editora

UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.* Brasília: UNESCO

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). The"what" and "why" of goal pursuits: human needs and selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House

Dweck, C. S. (2008). Brainology transforming students' motivation to learn. *Independent School*, 67, 110-119.

Faria, M.C. (2013). Desenvolvimento de Mentes para o Futuro - Empreendedora e Criativa. Bento Silva; Leandro Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo, Armando Franco & Ricardo Monginho (Org.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (3357-69) Braga: CIEd/Instituto de Educação, Universidade do Minho, ISBN 978-989-8525-22-2.

Faria, M. (2014). Envolvimento dos estudantes na Escola e Promoção do Coaching Educacional e Empreendedorial. *Livro de Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, (1621-1633) Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa ISBN: 978-989-98314-7-6

Faria, M.C. (2015). Temperamento, Literacia Emocional e Desenvolvimento Pessoal na Escola. In L. Mata, M. A. Martins; V. Monteiro, J. Morgado; F. Peixoto; A. C. Silva & J. C. Silva (Eds.) *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*.(217-230). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário. ISBN: 978-989-8384-34-8

Guimarães, S. &, Bzuneck, J. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF,* v. 7, n. 1, p. 01-08

Harter, S.(1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social- -development perspective* (pp. 77-114). New York, NY: Cambridge University Press.

Jesus, M. & Menezes, I. (2010). A experiência de sem-abrigo como promotora de empoderamento psicológico. *Análise Psicológica*, 3 (XXVIII): 527-535

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL. ISBN: 978-972-757-590-9.

Martini, M. (2008). Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. Psicol. Esc. Educ., 12 (2), 479-480.

Martinelli, S. & Bartholomeu, D. (2007). Escala de Motivação acadêmica: uma medida de Motivação Extrínseca e Intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6(1), pp.21-31

Not, L. (1993). *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: DIFEL

Parreiral, S. (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedra*, nº 5, 77-91.

Ramos, L.; Paixão; M. & Simões, M. (2011). Os Mecanismos Sóciocognitivos e o Bem-Estar Psicológico: Proposta de um Modelo Integrativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 45-2, 133-147

Roso, A. & Romanini, M. (2014). Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. *Psicologia e Saber Social*, 3(1), 83-95

Steimer, A. & Mata, A. (2016). Motivated Implicit Theories of Personality,My Weaknesses Will Go Away, but My Strengths Are Here to Stay. *Pers Soc Psychol Bull April*, vol. 42 no. 4, 415-429. doi: 10.1177/0146167216629437

Stocker, J. & Faria, L. (2012). Competência percebida no ensino secundário: do conceito à avaliação através de um questionário compósito. *PSICOLOGIA*, Vol. XXVI (2)

Veiga, F. (Org.) (2013a). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação — Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editora. ISBN 978-972-796-337-9

Taveira, M. (2013). Aprendizagem; Abordagens Cognitivistas. F. Veiga (Cord.). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi.(219-261) ISBN 978-972-796-337-9

Veiga, F. H. (2013b). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.

Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, F., Marinha, F., Festas, I., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, C., Bahía, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-543.

Weiner, B. (2008). Reflections on the history of attribution theory and research: People, personalities, publications, problems. *Social Psychology*, 39, 151-156.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Influência da relação tutor-tutorando na avaliação de um programa de tutorias no ensino superior

Graça Andrade1, Paula Macedo[1]
[1]*Escola Superior de Tecnologia de Lisboa (Portugal)*
mgandrade@estesl.ipl.pt, paula.macedo@estesl.ipl.pt

Resumo

Enquadramento concetual: O impacto positivo das tutorias no envolvimento e adaptação dos estudantes do Ensino Superior à vida académica depende, em parte, das características dos contactos e da relação entre tutor-tutorando. **Objetivos:** avaliar a perceção dos estudantes relativamente à utilidade de um programa de tutorias no Ensino Superior (PT) e ao apoio dado pelo tutor. Identificar a associação entre a avaliação da utilidade do PT com o número de reuniões com o tutor e com as características percebidas da relação tutor-tutorando. **Metodologia:** a avaliação do programa foi feita através de questionário on-line ao qual responderam 51 tutorandos (23%). **Resultados:** A maioria dos estudantes considerou o PT útil ou muito útil para se sentir mais motivado para o curso, mais à vontade no contacto com os professores e para conhecer melhor o curso e a futura atividade profissional. Não se encontraram diferenças significativas na utilidade atribuída ao PT entre os estudantes que tiveram o número de reuniões previstas com o tutor e os restantes. A classificação da relação tutor-tutorando como informal (Phi=0,243) mostrou-se associada a uma classificação mais alta da utilidade do PT enquanto que a classificação da relação tutor-tutorando como distante (Phi= -0,507) se revelou associada a uma classificação mais baixa da utilidade do PT. O facto do tutor ser professor do estudante, assim com a perceção da relação como próxima, autentica e descontraída não se relacionam significativamente com a utilidade do PT. **Conclusão:** Os resultados confirmam a importância das competências interpessoais dos tutores, em particular na avaliação da utilidade percebida pelos estudantes do programa de tutorias.
Palavras-chave: tutoria, Ensino Superior, tutor, relação

Abstract

Introduction: The positive impact of mentoring on the involvement and adaptation of college students to academic life partly depends on the characteristics of the relationship between mentor and student. **Aims:** To assess students' perceptions about the utility of a mentoring program (PT) and the support provided by the mentor. To identify the association between the perceived utility of the PT with the number of meetings and the characteristics of mentor-mentee relationship.

Methodology: The PT was assessed by an online questionnaire which was answered by 51 freshmen students (23%). **Results:** Most of the students evaluate PT as useful or very useful to have a better knowledge of the course and future profession, to feel more motivated for the course and at ease with teachers. The students who had more meetings with the mentor didn´t assess PT as more useful. PT utility was positive associated with the classification of the relationship mentor-mentee as informal (Phi = 0.243). On the contrary, students that assess this relation as distant (Phi = -0.507) present a lower classification of PT utility. The fact that the mentor is professor of the mentee, the perception of the relationship as close, authentic or relaxed were not associated with the perceived utility of PT. **Conclusion:** The results confirm the relevance of mentors' interpersonal skills in the mentoring process, particularly in the utility of mentoring perceived by the students.

Keywords: mentoring, tutoring, higher education, relationship, mentor

1. Introdução

O processo ensino-aprendizagem centrado no estudante é um dos desafios atuais do Ensino Superior (ES) (Murray & Macdonald, 1997; Veiga Simão & Flores, 2007). Esta abordagem exige aos estudantes, para além de competências cognitivas, independência e interdependência no processo de aprendizagem, capacidade de autorregulação, espírito crítico e uma atitude proactiva.

As exigências colocadas ao jovem adulto com a entrada no ES articulam-se com algumas tarefas de desenvolvimento psicológico deste período como, por exemplo, atingir um equilíbrio entre autonomia e interdependência, desenvolver um sentido de identidade pessoal, definir um projeto de vida futura e tornar-se competente (Chickering & Reisser, 1993). Contudo, porque estas exigências podem representar uma sobrecarga excessiva, o ES pode gerar ansiedade, stress e depressão, principalmente nos estudantes do primeiro e segundo ano (Bayram & Bilgel, 2008).

De acordo com vários modelos (e.g., Astin, 1999; Tinto, 1987) as características da instituição são um determinante do processo de adaptação do estudante ao ES. Os programas de tutorado são uma das formas encontradas pelas instituições para responder às necessidades de apoio/orientação na integração e adaptação do estudante. O impacto positivo dos programas de tutorias tem forte suporte empírico (Cohen, 1993), de que se salienta a subida de notas dos estudantes e a redução das taxas de retenção e de abandono (Campbell & Campbell, 1997; Mangold et al., 2003; Salinitri 2005).

Os programas de tutorado podem apresentar características muito diversas, em termos de objectivos, conteúdos e organização (Crisp & Cruz, 2009; Flores, Simão & Carrasco, 2012). Dois dos estudos de referência de revisão de literatura (Crisp et al., 2009; Jacobi, 1991) identificam os

denominadores comuns das definições de tutoria (mentoring) no ES: relações pessoais e recíprocas entre membros da faculdade, centradas no desenvolvimento e sucesso do indivíduo, podendo assumir diversas formas de apoio (desenvolvimento profissional, modelagem e apoio psicológico) e diferentes atividades. Apesar da larga abrangência subjacente à maioria das definições, alguns aspetos são transversais à maioria dos programas de tutorias. Dado que o primeiro ano no ES é um momento crítico para a adaptação do estudantes (Cooke, Bewick & Barkham, 2006; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006), este é o período mais adequado para a intervenção tutorial, em particular quando esta tem como objetivo primordial a adaptação do estudante.

A formação de tutores é outro aspeto considerado fundamental na literatura, sendo geralmente feita em worshops, cujo número varia substancialmente nos diferentes programas (Leary et al, 2013). Alguns autores (Hendry, 2009) sugerem que os tutores devem ter mais de um momento de formação e que enquanto exercem funções devem ter sessões de follow-up, ser observados pelo formador e receber feedback dos tutorandos (por questionário e feedback verbal). Contudo, considera-se importante que estes momentos de apoio/formação com os tutores sejam verdadeiramente interativos, valorizando a experiência e recomendações dos tutores e gerando medidas que visem responder às necessidades identificadas.

A definição clara (para todos os envolvidos) das funções de tutor é fundamental para o processo de tutoria (Ramani, Gruppen, & Kachur, 2006). Nas várias propostas de classificação das funções de tutores (e.g., Flores et al., 2012; ; Galbraith, & Cohen, 1996; Wyre, Dwuena & Gaudet, 2016) está subjacente a importância da relação tutor-tutorando. Concomitantemente, existe vasta evidência que a qualidade desta relação é um dos principais determinantes da eficácia do processo tutorial, sendo vista pelos estudantes como uma das competências mais importantes do tutor (Lopez, 2004; Veiga simão et al., 2008; Wire, 2011, citado em Wire et al., 2016).

Num estudo realizado através de questionário e entrevistas a tutores e estudantes, Hudson (2016) identificou o respeito e confiança como fundamentais para o desenvolvimento da relação. Contudo a perceção de uma relação de apoio (e.g., escuta ativa, partilha de informação, análise conjunta de riscos), a partilha de recursos, a decisão conjunta, o entusiasmo e a partilha de expectativas mútuas sobre a relação tutorial foram também frequentemente mencionados pelos participantes. Também Gibb (1961) definiu as características relacionais do professor que afastam o estudante (postura de juiz, obtenção de informações com fins de controlo, a falta de cordialidade, distância e superioridade) e aquelas que promovem a sua aproximação (aceitação, disponibilidade para ajudar a definir um problema, espontaneidade na expressão e autenticidade no comportamento, empatia, escuta e respeito pelas opiniões).

Apresenta-se, em seguida, o ano piloto do programa de tutorias levado a cabo com os alunos de 1º ano da Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Instituto Politécnico de Lisboa (ESTeSL).

2. O programa de tutorias (PT)

O ano piloto do Programa de Tutorias da ESTeSL (PT) decorreu de junho de 2013 a junho de 2014, foi coordenado pelo Gabinete de Apoio ao Estudante e Diplomado da ESTeSL (GAED) e abrangeu 5 cursos, num total de 221 estudantes. O PT teve como missão promover o bem-estar, a integração e o sucesso académico dos estudantes de 1º ano. Especificamente, o PT visava acompanhar os estudantes, apoiar a sua transição para o ES, orientar as suas potencialidades académicas, identificar precocemente problemas de desempenho académico, pessoais e sociais e promover a sua resolução pelo estudante de forma autónoma. Os objetivos e estrutura do programa resultaram da consulta de bibliografia e de outros programas de tutorado em funcionamento em instituições de ES[1]. Foi também feita uma pesquisa bibliográfica das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes quando da transição para o ES e foram igualmente analisados relatórios institucionais da ESTeSL. Esta recolha de informação visou identificar quais as necessidades e problemas vividos pelos estudantes de 1º ano.

De acordo com a taxionomia proposta por Boronat, Castaño e Ruiz (2007) o PT abrange uma dimensão tutorial personalizada, visando uma abordagem focada no âmbito pessoal (dificuldades específicas e desenvolvimento formativo dos estudantes) e no futuro profissional do estudante (informação sobre actividade e saídas profissionais), bem como uma dimensão tutorial académica ou formativa, com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver com sucesso a sua vida académica, promovendo a sua autonomia.

O relevo dado no PT à autonomia do estudante determinou que o papel do tutor fosse o de facilitador da procura autónoma de soluções pelo tutorando, num contexto construtivo e de responsabilidade partilhada (Barrows, 1988; Leary et al., 2013)

2.1 Divulgação do programa e recrutamento de tutores

Em junho de 2013 realizou-se uma sessão aberta à comunidade académica, para que foram convidados todos docentes e estudantes da ESTeSL, em que se apresentou e se discutiu o conceito de tutorias e a sua aplicação no ES. Nesta sessão foram também avaliadas as opiniões, percepções e necessidades relacionados com as tutorias, de modo a que o programa respondesse às necessidades e expetativas identificadas.

Durante os meses de junho e julho o PT foi divulgado na página da Internet do GAED e também por um mail de apresentação do programa a toda a comunidade académica. Os directores dos doze

1 Agradecemos a colaboração do GATU-IST e, em particular, à Drª Isabel Gonçalves, todo o apoio disponibilizado.

cursos de tecnologias da saúde foram posteriormente contactados com o intuito de identificar os cursos que participariam no PT e quais os docentes que desejavam desempenhar o papel de tutores. Participaram 17 professores das áreas científicas correspondentes aos cursos participantes (Análises Clínicas e Saúde Pública, Anatomia Patológica, Fisioterapia, Medicina Nuclear, Radioterapia e Saúde Ambiental).

2.2 Formação e acompanhamento de tutores

Em Setembro de 2013 ocorreu a primeira formação para tutores na qual foram apresentados a missão, organização e os objectivos específicos do PT, as funções do tutor, as formas de apoio da equipa coordenadora do programa e os métodos de avaliação. Foram também discutidas as exigências da entrada e adaptação ao ES, integrando-as no período de desenvolvimento psicológico do jovem adulto. Foi feita a introdução ao conceito de autorregulação da aprendizagem e a forma como os tutores poderiam promover as várias competências envolvidas.

A segunda formação realizou-se em novembro de 2013, visando dar aos tutores competências para apoiar os estudantes na gestão de tempo, um dos problemas mais referidos na sessão aberta realizada em junho.

A terceira formação ocorreu antes do início do segundo semestre, na qual se discutiu o feedback dado pelos tutores, se propuseram soluções para os problemas identificados e se apresentaram as actividades a desenvolver na reunião individual do segundo semestre. Como cada tutor teve acesso às notas do primeiro semestre dos seus tutorandos, a formação incidiu ainda sobre estratégias a desenvolver com os alunos de baixo rendimento (i.e., duas ou mais reprovações).

Foram fornecidos aos docentes suportes escritos das sessões de formação e bibliografia. No início do programa foi disponibilizada uma folha Excel para registo da informação recolhida nas reuniões individuais, de modo a facilitar a monitorização do processo pelo tutor.

Para além das formações, o GAED contactou informalmente os tutores para receber feedback e dar apoio à consecução do programa. Vários tutores contactaram o GAED para apoio em problemas que exigiam recursos específicos (e.g., psicoterapia; apoios do SASE).

2.3 Funções do tutor e atividades a desenvolver durante o programa

Na figura 1 apresentam-se os contactos previstos entre tutores e tutorandos, ao longo do ano lectivo. A apresentação do PT e do tutor realizou-se numa única reunião grupal. As reuniões individuais consistiram em encontros informais, no mínimo de uma reunião por semestre (Sim-Sim et al., 2013). O tutor ou o tutorando poderiam marcar outras reuniões individuais, sempre que considerassem necessário.

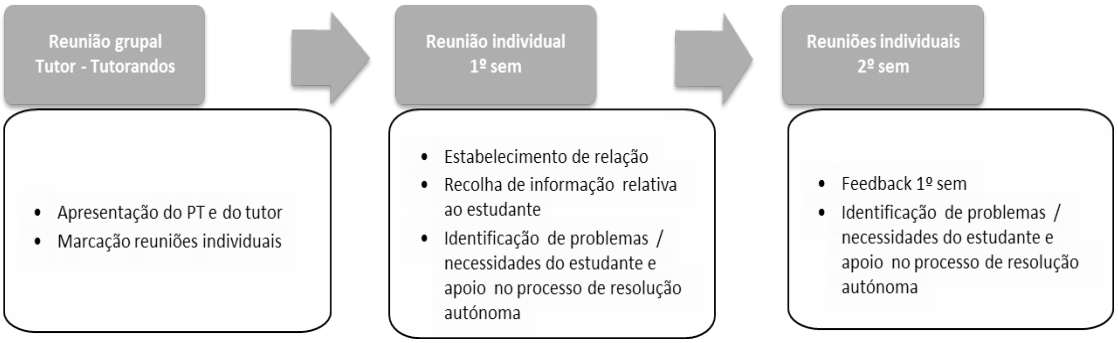


Figura 1

Apresentam-se na tabela 1 as funções e atividades dos tutores do PT, que abrangem três das dimensões propostas por Nora et al. (2007): apoio emocional e psicológico, apoio na definição de objectivos e de um percurso profissional e apoio na aquisição de competências relevantes para o desempenho académico. Foi acrescentada a função de comunicação institucional pois considerou-se fundamental o feedback dos tutores, em particular no ano piloto do programa. As tarefas relacionadas com o conhecimento dos estudantes deveriam ser desenvolvidas com todos os tutorandos, assim como a facilitação do conhecimento da instituição e dos seus recursos. A execução das restantes funções deveria ser adaptada às características e necessidades específicas de cada estudante.

Tabela 1: Funções/atividades dos tutores do PT

Conhecer o estudante
Conhecer: objetivos e expectativas académicas/profissionais potencialidades, limitações e capacidades outras características pessoais (ex.: motivação, interesses pessoais) e académicas Monitorizar o sucesso académico dos estudantes Identificar dúvidas e dificuldades
Apoio ao estudante
Promover o conhecimento da instituição e facilitar a utilização adequada dos seus recursos administrativos, pedagógicos e académicos (ex.: mail institucional; página da ESTeSL; Regulamento Pedagógico; Moodle) Promover a motivação e atitudes positivas em relação às aprendizagens Refletir com o estudante soluções para resolver problemas pessoais ou sociais identificados Ajudar o estudante em problemas de orientação vocacional, fornecendo informação e, se necessário, referenciar o estudante para os serviços de apoio do GAED Apoiar os estudantes no estabelecimento de objectivos académicos e em outras decisões relacionadas com a vida académica Promover o envolvimento em atividades que promovam o desenvolvimento académico e pessoal, de acordo com as motivações do estudante (ex.: associação estudantes, workshops, conferências, congressos, actividades promovidas pelo Conselho Pedagógico) Promover a utilização de competências para a autorregulação da aprendizagem, em particular comos estudantes com baixo rendimento académico Fomentar as competências de automotivação
Comunicação institucional
Comunicação formal e informal com o GAED para monitorização e avaliação do PT, apoio ao tutor e melhoria do programa Propostas de alterações institucionais, pedagógicas e outras que ajudem a adaptação dos estudantes e o cumprimento dos objectivos do PT

3. Objetivos

O presente estudo tem como objetivo avaliar a perceção dos estudantes relativamente à utilidade do PT e ao apoio dado pelo tutor. Pretende-se também identificar se o número de reuniões realizadas entre tutor e tutorando se relaciona com a avaliação da utilidade do programa. É também objetivo deste estudo identificar as características da relação com o tutor mais referidas pelos estudantes e a associação destas com a utilidade do PT.

4. Metodologia

Foi desenvolvido um estudo tipo observacional de abordagem quantitativa, descritivo e transversal. O estudo foi efetuado através do questionário destinado aos tutorandos para a avaliação do PT, construído em LimeSurvey e adaptado do questionário do Gabinete de Apoio ao Tutorado do Instituto Superior Técnico. O instrumento de medida é constituído por 17 questões, distribuídas pela caracterização dos tutorandos, avaliação da organização do PT e avaliação da relação com o tutor. No presente estudo serão apresentados somente os resultados relativos à avaliação global do programa e da relação com o tutor.

Foi enviado para o email dos tutorandos o link com o questionário, o qual esteve disponível para preenchimento e submissão durante três semanas de maio de 2014. Foram enviados 221 questionários, tendo sido considerados 46 questionários válidos (20,81%) dos 51 (23,08%) submetidos pelos respondentes. A análise estatística foi realizada com recurso ao SPSS, versão número vinte e um próprio para Windows®. Para a caracterização da amostra recorreu-se à estatística descritiva, utilizando a análise de frequências (n, %) para os dados qualitativos e média, desvio padrão, mínimo e máximo para os dados quantitativos. Para a análise bivariada foram utilizados testes de associação phi nos dados qualitativos. Aplicou-se o teste de hipóteses não paramétrico Mann-Whitney para detetar diferenças entre a distribuição de dados da utilidade do programa em função do número de reuniões individuais.

5. Resultados

A maioria dos questionários foi respondida por tutorandos do sexo feminino (84,3%), sendo a percentagem de resposta de tutorandos do sexo masculino muito baixa (15,7%). As idades estão compreendidas entre 18-24 anos sendo que a idade média foi de 19,15±0,942 anos. A figura 1 mostra o resultado da avaliação da utilidade do PT para os tutorandos respondentes. Verifica-se que 71,73% dos estudantes fazem uma avaliação da utilidade do programa superior a 5 (avaliação positiva).

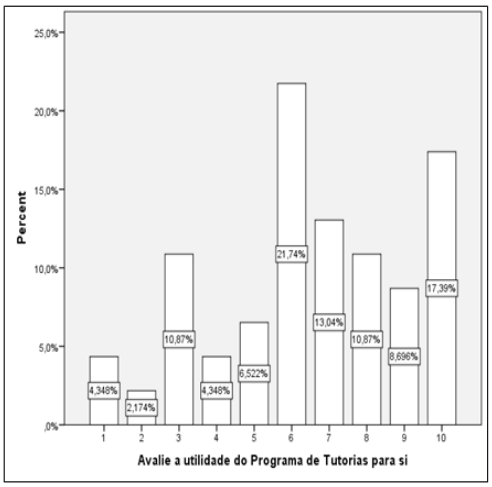


Fig. **1** – Avaliação da utilidade do Programa de Tutorias

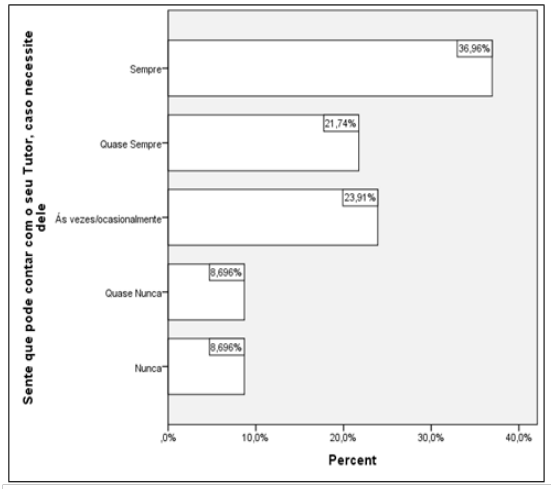


Fig. **2** – Perceção do apoio dado pelo Tutor

Figura 2

Na Fig. 2 podem-se observar os resultados relativos à perceção dos tutorandos do apoio dado pelo seu tutor. Verifica-se que a maioria dos estudantes (58,7%) sente que pode contar quase sempre ou sempre com o seu tutor.

O apoio dado pelo tutor em diversas áreas específicas (Tabela 2) foi avaliado em 15 itens que focam o auxílio do tutor ou do PT perante as exigências pedagógicas, adaptação à instituição, informação e autorregulação. A resposta era dada numa escala de likert de 5 pontos. Os valores absolutos e relativos das respostas dos estudantes foram posteriormente agrupadas em 3 categorias, para facilitar a análise dos resultados. Os tutorandos referiram, com maior relevância, que sentem que o seu tutor ou o Programa de Tutorias os auxiliaram a sentirem-se mais motivados e a alcançar o sucesso no curso (63,05%), a conhecer melhor a profissão/curso (58,7%), bem como a sentirem-se mais à vontade no contacto com os docentes (54,35%). Aprender a ajustar os seus métodos de estudo ao ensino superior, sentir-se apoiado na avaliação e na interpretação dos seus resultados académicos e saber onde encontrar informações relevantes sobre a instituição, o seu curso e as suas disciplinas são aspetos expressivos (47,8%) do auxílio recebido no programa.

O PT previa a realização de uma reunião grupal e o mínimo de duas reuniões individuais (uma em cada semestre). Contudo 34,8% dos estudantes referiram não ter tido a reunião grupal. Para as reuniões individuais só 28,27% referem ter tido duas ou mais reuniões individuais e os restantes referem ter tido só uma reunião (63%) ou nunca terem reunido individualmente com o tutor (8,7%).

Quando se cruza a média da utilidade do PT com o número de reuniões individuais (fig. 3) verifica-se que a utilidade percebida é maior nos estudantes que tiveram 3 reuniões. Após associar as quatro categorias relativas ao número de reuniões individuais (nenhuma e uma reunião; 2 e 3 reuniões)

aplicou-se o teste de Mann-Whitney e verificou-se que não existem diferenças significativas na distribuição da avaliação da utilidade do PT nos dois grupos (valor-p=0,209). Não existem também diferenças significativas na distribuição da avaliação da utilidade do PT entre os grupo de tutorandos que tiveram e os que não tiveram a reunião grupal (valor-p=0,753).

Tabela 2: Apoio específico do tutor/PT

Sente que o seu Tutor ou o Programa de Tutorias o auxiliaram a	Nada Útil + Pouco Útil		Nem muito, nem pouco Útil		Útil+Muito Útil	
	n	%	n	%	n	%
Adaptar-se à ESTeSL e ao ambiente académico	13	28,26	15	32,61	18	39,13
Conhecer os apoios e benefícios disponíveis na ESTeSL	14	30,43	12	26,09	20	43,48
Aprender a ajustar os seus métodos de estudo ao ensino superior	13	28,26	11	23,91	22	47,83
Sentir-se mais à vontade no contacto com os docentes	11	23,91	10	21,74	25	54,35
Sentir-se mais motivado para acompanhar e participar nas aulas	13	28,27	14	30,43	19	41,30
Sentir-se mais motivado para o curso e para ter sucesso no curso	11	23,91	6	13,04	29	63,05
Aprender a gerir melhor o seu tempo e a estabelecer prioridades	14	30,44	13	28,26	19	41,30
Aprender a selecionar melhor os materiais de apoio ao estudo	16	34,78	15	32,61	15	32,61
Aprender a planear melhor a sua época de avaliação	17	36,96	12	26,08	17	36,96
Sentir-se apoiado na avaliação e interpretação dos seus resultados académicos	16	34,78	8	17,39	22	47,83
Sentir-se mais capaz de definir objetivos académicos	13	28,26	13	28,26	20	43,48
Sentir-se mais capaz de planear os seus semestres e tomar decisões	16	34,78	14	30,44	16	34,78
Saber onde encontrar informações relevantes sobre a ESTeSL, o seu curso e as suas disciplinas	14	30,44	10	21,73	22	47,83
Clarificar dúvidas sobre aspetos administrativos da ESTeSL ou do seu curso	15	32,61	13	28,26	18	39,13
Conhecer melhor o curso e a futura atividade profissional	10	21,73	9	19,57	27	58,70



Figura 3: Média da utilidade do PT por número de reuniões individuais

No questionário era pedido aos estudantes que assinalassem as características que descreviam a relação com o seu tutor, de um conjunto de oito adjectivos (formal, constrangedora, distante, pouco espontânea, informal, descontraída, próxima, autêntica). As características mais escolhidas foram: descontraída (43,5%), formal (32,6%) e distante (26,1%). Constatou-se uma associação negativa fraca entre a utilidade do PT (variável dicotomizada: ≤5 – não útil; >5 - útil) e a perceção da relação como informal (Phi=0,243), sendo que os tutorandos que classificam a sua relação com o tutor como informal tendem a classificar o PT como útil. Existe uma associação negativa moderada entre a relação distante com o tutor e a utilidade do PT (Phi=-0,507), o que aponta para que os tutorandos que não classificam a sua relação com o tutor de distante tendem a classificar o PT como útil. Verifica-se que o coeficiente de associação entre o tutor ser professor do estudante durante o ano de tutoria e a utilidade do programa é quase nulo e por isso a associação é inexistente (Phi=0,067).

Salienta-se que a maioria das características positivas da relação (descontraída, próxima, autêntica) não se mostraram associadas à avaliação da utilidade do PT.

6. Discussão

Os resultados apresentados focam a avaliação do PT realizado com estudantes do primeiro ano do ES, assim como a associação da relação tuto-tutorando com a perceção dos estudantes da utilidade do PT.

As percepções da utilidade do PT e do apoio recebido do tutor foram avaliados positivamente pela maioria dos tutorandos, sendo que as vantagens do apoio do tutor mais mencionadas se relacionaram

com a adaptação à instituição, motivação, informação, competências académicas e relação com os docentes.

A avaliação permitiu confirmar que muitos dos estudantes não realizaram as duas reuniões individuais previstas. Por essa razão considerou-se de interesse avaliar a relação entre o número de reuniões e a avaliação da utilidade do PT, sendo que os tutorandos que tiveram três reuniões com o tutor avaliaram mais positivamente o programa. Contudo, não foram encontradas diferenças significativas na utilidade atribuída ao PT entre o grupo de estudantes que cumpriram as reuniões previstas e os restantes.

As características mais utilizadas para classificar a relação com o tutor foram heterogéneas, reflectindo provavelmente diferentes tipos de atitudes relacionais tanto dos tutores como dos estudantes. Os tutorandos que classificaram a relação como distante tenderam a fazer uma classificação de menor utilidade do PT, passando-se o inverso com os que classificaram a relação como informal. As restantes características não se mostraram associadas à avaliação de utilidade do programa. O mesmo se verificou relativamente ao tutor ser professor do estudante.

O presente estudo apresenta algumas limitações metodológicas: o instrumento utilizado não foi validado e a amostra utilizada limitou-se aos estudantes da ESTeSL, pelas próprias condicionantes do PT, o que não permite a generalização das conclusões relacionadas com o impacto das características da relação tutor-tutorando. Por outro lado a avaliação da utilidade do PT foi exclusivamente feita por uma medida de autorelato, sendo necessário em estudos futuros a utilização de medidas de validação externa (e.g., impacto na adaptação e desempenho do estudante). Será também relevante avaliar as atitudes e comportamentos dos tutorandos que podem influenciar a relação e, consequentemente, o processo de tutoria (Hudson, 2013).

Da avaliação feita identificam-se algumas lacunas no PT que poderão ser ultrapassados. Para motivar os tutores e os tutorandos a realizarem as reuniões previstas no programa seria útil um maior envolvimentos de ambos os grupos ao longo de todo o ano académico. Para isso, algumas medidas deverão ser integradas em edições futuras do PT: envio de um boletim mensal do PT a todos os envolvidos, reforço das funções do tutor esperadas / valorizadas pelos tutorandos (Veiga simão et al., 2008) e a criação de condições que reforcem uma relação recíproca, com benefícios para o tutorando mas também para o tutor (Jones & Brown, 2011).

Parece também fundamental promover a formação dos tutores nas competências interpessoais, de modo a ultrapassar algumas das dificuldades sentidas nesta área, facilitando o desenvolvimento de atributos relacionais esperados pelos estudantes e evitar comportamentos que possam ser geradores de uma relação distanciada entre tutor e estudante.

NOTAS:

2 Salientamos o empenho dos tutores envolvidos no PT, que despenderam tempo e esforço com o único intuito de promoverem uma melhor adaptação dos estudantes da ESTeSL.

Referencias

Astin, A.W. (1999). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. Retrieved from https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf (original publicado em 1984)

Barrows, H. S. (1988). *Tutorial Process*. Springfield, Illinois: Southern Illinois University School of Medicine.

Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, *43*, 667–672. doi:10.1007/s00127-008-0345-x

Campbell, T. A., & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor programs: effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727–742. doi:10.1023/A:1024911904627

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cohen, N. H. (1993). *Development and validation of the principles of adult mentoring for faculty mentors in higher education*. (Doctoral dissertation) Temple University, Philadelphia. Retrieved form Dissertation Abstracts International, 54/02, 400. (UMI No. AAT9316268).

Cooke, R., Bewick, B.M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006) Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34 (4), 505-517. doi: 10.1080/03069880600942624

Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. doi:10.1007/s11162-009-9130-2

Flores, M. A., Simão, A. M., & Carrasco, V. (2012). Tutoring in Higher Education in Portugal and Spain: lessons learned from six initiatives in place. In J. O'Meara & M. Spittle (Eds.), *Internationalising Education: Global Perspectives on collaboration and change* (pp. 107–124). Nova Science Publishers Inc.

Galbraith, M. W., & Cohen, N. H. (1996). The Complete mentor role: understanding the six behavioral functions. *Journal of Adult Education*, *24*(2), 2.

Gibb, J. R. (1961). Defensive communication. *The Journal of Communication*, XI (3), 141-148. doi: 10.1111/j.1460-2466.1961.tb00344.x

Hendry, G. D. (2009). Problem-based learning tutors' conceptions of their development as tutors. *Medical Teacher*, 31(2), 145–150. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/01421590802146026

Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30–43.Retrieved from http://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: "growth for both" mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. doi:10.1080/19415257.2012.749415

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505–532. doi: 10.3102/00346543061004505

Jones, R., & Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: finding a model for our experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401–418

Leary, H., Walker, A., Shelton, B. E., & Fitt, M. H. (2013). Exploring the relationships between tutor background, tutor training, and student learning: A problem-based learning meta-analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *7*(1), 40–66. Retrieved from http://doi.org/10.7771/1541-5015.1331

Lopez, F. C. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios Sobre Education*, 7, 129–142. Retrieved from http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8731/1/Nd.pdf

Mangold, W. D., Bean, L. G., Adams, D. J., Schwab, W. A., & Lynch, S. M. (2003). Who goes who stays: An assessment of the effect of a freshman mentoring and unit registration program on college persistence. *Journal of College Student Retention*, 4(2), 95–122. doi: 10.2190/CVET-TMDM-CTE4-AFE3

Mundina, J.B., Pombo, N.C. & Ruiz, E.R. (2007). Dimensión convergente de la tutoría en la universidad: tutoría entre iguales. *Atas das V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria.* Alicante, Espanha. Retrieved from http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/ comunicaciones/2G3.pdf

Murray, K. & Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33 (3): 331-349. doi:10.1023/A:1002931104852

Nora, A., & Crisp, G. (2007). Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(3), 337–356. doi: 10.2190/CS.9.3.e

Ramani, S., Gruppen, L., & Kachur, E. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher, 28*,404–408. doi: 10.1080/01421590600825326

Salinitri, G. (2005). The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year, low-achieving students. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 853–873. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750344.pdf

Soares, A. P., Almeida, L.S., Diniz, A.M. & Guisande, M. A., (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV): 15-27. Retrieved from https://repositorium.sdum.uminho.pt

Sim-Sim, M.M., Marques, M.C., Frade, & Chora, M.A. (2013). Tutoria: perspetiva de estudantes e professores de enfermagem. *Universia*, 11(4): 45-59. Retrieved from https://ries.universia.net/article/download/124/175

Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Veiga Simão, A. M. & Flores, M. A (2007). Oportunidades e desafios no Ensino Superior: resultados de alguns estudos realizados em Portugal. *Actas das V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, Espanha. Retrieved from http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2D7.pdf

Veiga Simão, A.M., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no Ensino Superior: concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 75-88. Retieved from http://sisifo.fpce.ul.pt

Wyre, D. C., Gaudet, C. H., & McNeese, M. N. (2016). So you want to be a mentor? An analysis of mentor competencies. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *24*(1), 73–88. Retrieved from http://doi.org/10.1080/13611267.2016.1165490

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

A linguagem simbólica da literatura infantil na prática docente interdisciplinar motivadora com criança: O desvelar de um labirinto...

Jucimara Rojas[1], Ricardo Takaki[2], Paula Emboava[3]

[1]*UniversidadeFederal de Mato Grosso do Sul (Brasil)*

[2]*UniversidadeFederal de Mato Grosso do Sul (Brasil)*

[3]*UniversidadeFederal de Mato Grosso do Sul (Brasil)*

jjrojas@terra.com.br, rt.takaki@hotmail.com, pemboava@gmail.com

Resumo

O presente artigo propõe-se desvelar a prática interdisciplinar como motivação enquanto possibilidade para uma educação do homem integral. Ampara-se no Labirinto enquanto símbolo e metáfora. Símbolo na parte perceptiva motivadora do sujeito que se incentiva para apreender; metáfora na ação interdisciplinar enquanto atitude em seus aspectos marcantes. Discorrendo-se sobre a elaboração conceitual temático do conteúdo a ser ensinado o labirinto do ser favorece o entendimento desvelando e revelando-se como metáfora numa Educação voltada para a vida. Procura-se na interlocução entre literatura infantil, linguagem simbólica, fenomenologia e interdisciplinaridade, propostas para um novo olhar sobre a prática docente com a criança, envolvendo a percepção e a ação efetiva motivadora. A história infantil em personagens e paisagens torna-se um rico cenário para se trabalhar com a imaginação infantil em construções do conhecimento, levando a curiosidade da criança para uma elaboração epistemológica. A metodologia esta pautada na contação da história escolhida por meio de livro de pano. Motivação que trabalha o emocional infantil no aspecto curiosidade. Busca-se refletir sobre o tema num reconto imagético, estabelecendo conceitos formativos na relação com o Outro. Por meio de pesquisa bibliográfica se estabelece o diálogo entre os pares teóricos que compõe a temática proposta: Merleau Ponty (2000); Freire (1996); Bicudo (1999); Fazenda (1998); Chevalier (2000). Conclui-se que há na linguagem simbólica da literatura infantil, contribuições significativas para a aplicação da prática interdisciplinar como motivação na escola. Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se estabelecer o diálogo entre os pares teóricos que compõe a temática proposta nesse artigo. Conclui-se que há na linguagem simbólica da literatura infantil, contribuições significativas para a aplicação da prática interdisciplinar como motivação na escola. Nesse contexto o professor transcende a ação limitada à transmissão de conhecimentos e torna-se um guia que orienta e conduz o aluno

para uma compreensão maior de si, do mundo a sua volta e da própria vidaem cenários ricos em dramatização e construção dialogada em imagens elaboradas com materiais diversos pela própria criança.

Palavras-chave: Linguagem simbólica, Literatura Infantil, Interdisciplinaridade, Fenomenologia, Motivação.

1. Introdução

A inquietação diante da reflexão a respeito da atual da Educação e sua relação com as problemáticas da sociedade conduziu os pesquisadores à busca pela compreensão dos acontecimentos por meio do olhar fenomenológico. Por meio do diálogo entre os pares teóricos, foi possível descrever uma concepção de pessoa, simbolizada pelo termo homem integral. Constata-se que o ser humano que vive a sua dissecação pelas ciências, está em busca de si mesmo, esse encontro somente será possível no momento em que integrar todas as suas partes e poder ser visto na totalidade.

No contexto do ser humano que vivencia crises surge a necessidade de se repensar a Educação como o caminho pelo qual será possível a libertação do homem. Propõe-se pensar na Interdisciplinaridade como uma abordagem diferenciada, que possibilite a união das partes, assim como a Fenomenologia como método investigativo aplicado à postura do professor.

Reflete-se que uma das causas da perda do ser humano, tem início na infância, quando se estabelecem as bases da forma como a criança irá lidar com seu mundo interno e externo no futuro. Destaca-se então a importância do professor da criança, de sua formação, pessoal e profissional, que se desdobram na compreensão da necessidade de se desenvolver seus aspectos mentais, emocionais e corporais na prática em conduzir alunos pelo mundo do saber.

Por meio desse escrito, buscou-se trazer como contribuição à prática do professor interdisciplinar o conhecimento também da linguagem simbólica presente na literatura infantil, como um instrumento capaz de aproximar, de promover afetos positivos entre alunos e professores, bem como oferecer às crianças uma maneira lúdica, simbólica de se autoconhecer com a intencionalidade de conduzi-la pela etapa da vida em que se encontra.

Na ultima seção deste artigo, procurou-se dar evidência a uma metáfora: labirinto.Numa analogia. O ser, enquanto linguagem simbólica para destacar a importância da escolha dos caminhos pelo professor no processo do ensinar/aprender, assim como o desenvolvimento de suas competências em propor o exercício do olhar para aspectos mais simbólicos do contexto educacional no qual está inserido.Um verdadeiro labirinto!

Dessa maneira, embora tal escrito possua aspectos que precisam ser aprofundados em produções e pesquisas científicas futuras, o presente artigo propõe-se desvelar a prática interdisciplinar na possibilidade de uma educação do homem integral, estabelecendo para isso o um pequeno colóquio entre literatura infantil, linguagem simbólica, fenomenologia e interdisciplinaridade como propostas de um novo olhar sobre a prática docente com crianças, visando a educação destas numa integralidade..

2. O homem integral e sua educação

A proposta de se pensar o ser humano como uma totalidade nos conduz ao raciocínio gestáltico[1], que ao trabalhar a complexa inter-relação entre figura e fundo conclui que o todo sempre será maior que a soma das partes. No que tange às ciências humanas, pode-se dizer que não será o bastante dividir o homem em diversas partes, dissecá-lo para compreendê-lo, mas sim observar que as relações existentes entre as suas incontáveis partes emergem a percepção do pesquisador como uma totalidade diferente, dinâmica e em constante transformação.

A visão de homem como uma totalidade dinâmica pode ser complementada pelos pensamentos de Huberto Rohden, que descreve o homem integral formado por três aspectos que se entrelaçam e compõe a alma: a mente, as emoções e o corpo. De acordo com Rohden (1998, p.50):

> É sabido que tudo que acontece num dos três componentes da natureza humana se reflete em outros componentes, afetando-os, positiva ou negativamente. As sensações do corpo modificam a mente e as emoções, e estas afetam o corpo, porque a natureza humana não é uma justaposição mecânica de partes, mas uma interpenetração orgânica.

Ao considerar esse dinamismo interno do ser humano, a ciência poderá compreender as complexas relações existentes no mundo atual, e inevitavelmente aparecerá à consciência do pesquisador, a clareza de que a Educação necessita ser transformada, e que para isso são dispensáveis as teorias complexas, mas extremamente necessárias àquelas que propõe unir forças para compreender a relação entre as diversas partes do homem e sua totalidade.

1 Referente à Teoria da Gestalt, que trabalha o estudo da forma, relação entre figura e fundo nas imagens, a percepção.

A Educação do homem integral deve levar em consideração que este vive e convive em um meio ambiente, que em essência é a própria natureza, uma realidade esquecida, somente recordada nas propagandas e campanhas ecológicas para salvar o planeta, o homem moderno olvida-se, porém, que salvar o planeta não é uma ação interna para a solução de um problema externo, mas sim uma ação de salvar a si mesmo, pois conforme descreve Ribeiro (2009):

> Somos um sistema vivo, que nasce de um cósmico sistema planetário vivo, e somos geradores de vida. Somos imensos sistemas vivos, envolvidos por uma complexa cumplicidade por meio da qual nos ajustamos criativamente a todas as demais criaturas. A grande questão dessa reflexão é que a humanidade, ou seja, as pessoas reais, como um todo, não está preocupada com isso.

Essa constatação exige uma mudança no olhar para a Educação, pois no cenário atual, no qual impera a inconsciência, mantêm-se o ensino por meio de práticas que não se renovam, a separatividade do conhecimento em disciplinas impedem a visão integral, holística do ser humano. Diante disso, questiona-se o modelo vigente, que prepara os alunos desde mais tenra idade a serem produtivos e enquadrados nos padrões previamente estabelecidos.

Ao se pensar o homem integral, pode-se concordar com a visão humanista de Abraham Harold Maslow conforme explica Saldanha (2008, p. 119): "Em sua visão mais ampla da Psicologia, sustentava que a meta da educação é conduzir a pessoa à auto-realização", essa deveria ser de fato a prática do professor da criança, conhecer os potenciais de seus alunos e desenvolver junto a eles um ensino que possa ir além do conteúdo, proporcionando o apoio necessário para que a criança possa desabrochar, uma vez que esta fase do desenvolvimento é de extrema importância para a estruturação do ser.

Uma Educação pautada nessa visão precisa ser uma arte que ultrapassa as análises intelectuais da ciência e permite à intuição do professor oferecer e ele dados perceptivos a respeito das necessidades do educando, ao mesmo tempo pautar-se na transmissão de valores, uma vez que por meio destes é possível transformar a natureza humana. O educador necessita trabalhar os aspectos mais aparentes de seus alunos para então conseguir chegar ao seu centro, dando-lhes explicações claras sobre suas próprias atitudes, e assim possibilitar a Educação do homem integral (ROHDEN, 1998).

A visão humanista de Abraham Harold Maslow corrobora com esse pensamento, ao destacar a importância dos valores, de acordo com Saldanha (2008, p. 124):

> Em síntese, é possível afirmar que a educação para Maslow é o espaço no qual se pode colaborar em alto grau com a profilaxia da saúde mental e da paz no planeta, propiciando o despertar e o desenvolvimento de valores positivos da natureza humana, contribuindo para seres humanos melhores, e, assim, para uma sociedade melhor.

O humanismo assim exposto sofre constantes críticas, em especial de abordagens que desconsideram os aspectos da subjetividade enquanto estrutura da personalidade e sua influencia sobre o meio social em que este indivíduo se encontra inserido. Porém o homem integral não é utópico, é vivo, dinâmico e está camuflado pelas constantes crises existenciais. Ele está à procura de si mesmo, tal como descreve May (1991, p. 228):

> A tarefa e a possibilidade do ser humano é passar de sua situação original como parte não livre e não pensante da massa [...] e passar pela experiência do despontar da autopercepção, das crises de crescimento, das lutas, opções e evolução do familiar para o desconhecido, até alcançar uma consciência cada vez mais ampla de si mesmo.

A criança, alvo de muitos estudos e pesquisas pela metodologia da Fenomenologia pode ser mais bem compreendida ao passo que esta abordagem permite que ela mostre a si mesma tal como é. Conforme Merleau-Ponty (2006, p. 468): "Não devemos conceber a criança nem como um "outro" absoluto nem como "o mesmo" que nós, mas como *polimorfa*". No sentido dado pelo autor, a criança passa por inúmeras transformações ao longo dos primeiros anos.

A infância pode ser definida e explicada, encontrando-se em diversos teóricos inúmeras concepções, porém, em meio a tantas informações que somente interessam à mente científica e adulta, a criança emerge. Ao passo que poderia ser definida pelo polimorfismo, transcende tal definição, uma vez que a essência do ser criança pertence a ela, e ao homem integral que encontrou a si mesmo.

Com o propósito de preservar a essência do ser criança, o saber necessita ser construído sem a necessidade de imposições rígidas, o que exige do professor uma postura criativa, intuitiva, ao mesmo tempo em que solicita maior percepção de si mesmo ou autoconhecimento. Nesse sentido a Fenomenologia traz contribuições para a Educação, pois de acordo com Bicudo (p. 13, 1999):

> A fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos- cada um de nós e todos em conjunto.

Esta fenomenologia conduz o professor por um olhar diferenciado com relação à criança, indicando aspectos da criança que possibilitam a compreensão das particularidades de cada aluno, estas lentes que o método fenomenológico oferece foram enumeradas por Machado (2010, p. 25): "Pela *outridade* (relação criança-outro), pela *corporalidade* (relação criança-corpo), pela *linguisticidade* (relação criança-língua), pela *temporalidade* (relação criança-tempo) [...] pela *mundaneirade* (relação

criança-mundo)", ou seja, para o fenomenólogo o mundo é vivido, para ele o estudo o conduz para a importância da subjetivação, o sujeito, a criança encarna a leitura que faz do próprio mundo.

A função principal da fenomenologia é denunciar o que já está posto, percebendo-o sob uma nova perspectiva. A realidade para ela não é uma construção, deve ser descrita para chegar-se a uma síntese de juízos na constituição das percepções. Essa abordagem se pauta na dinâmica e na flexibilização uma vez que permite que o fenômeno se torne aparente e, pelo olhar atentivo o desvela.

Portanto, a preocupação em se pensar uma Educação que possibilite o encontro do homem consigo mesmo, tem seu início nos primeiros anos da vida escolar, a base para a construção do ser e sua relação com si mesmo, com o mundo à sua volta e com seus pares. O homem integral, autoperceptivo, não se limita às suas partes, transcende a separatividade e adentra o panorama holístico, torna-se um indivíduo dinâmico, flexível e em constante transformação, e em posso do respeito por si, pelo outro e pelo mundo-natureza, tem em suas mãos o poder de modificar a sua realidade e a do mundo à sua volta, em prol da Educação que abarque a totalidade do ser, busca-se na interdisciplinaridade um caminho para a prática docente.

3. Os caminhos da interdisciplinaridade

Por meio da interdisciplinaridade pode-se desenvolver uma nova visão da Educação que possibilite ao homem encontrar a si mesmo, as práticas nesse olhar, permitem a união, integração, e conduzem o professor pelo autoconhecimento como fonte de inspiração para suas ações, que por sua vez tornam-se mais congruentes e criativas.

A postura do professor interdisciplinar é flexível e aberta ao diálogo, pois de acordo com Fazenda (2001, p. 11): "Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão". A interdisciplinaridade é uma atitude frente ao conhecimento,

> atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para *conhecermais* e *melhor;* atitude de *espera* frente aos atos não consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, que impele ao *diálogo*, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* frente à limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de *desafio,* desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de *envolvimento*

> e *comprometimento* com os *projetos* e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de *compromisso* em construir sempre da melhor forma possível; atitude de *responsabilidade,* mas sobretudo de alegria, de evelação, de encontro, enfim, de vida.

As atitudes de um professor interdisciplinar possuem o potencial de se transformarem em virtudes, conduzindo os alunos para o bem. Estas ações requerem um nível acima do comum em autopercepção, conhecer a sua própria identidade, que segundo Guioti (2001, p. 50): "A identidade não "nasce" pronta e acabada. Ela é construída passo a passo, configurando-se num projeto individual de trabalho e de vida que nunca pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo". O autor destaca o conceito de identidade como algo em constante construção, de maneira individual e também na relação da pessoa com o grupo, por meio das constantes identificações que surgem durante a vida.

O conhecimento da identidade como algo inacabado, emerge do processo de autoconhecimento, que se remete novamente ao homem integral em busca de si mesmo. O prazer em desnudar-se está na percepção de que algo em si mesmo foi modificado, ou que de alguma forma os obstáculos do passado, para a personalidade, no momento presente, são facilmente transpostos.

A insegurança presente no professor que decide modificar sua prática para torna-la interdisciplinar, é superada na medida em que conhece a si mesmo, procurando integrar as suas partes, estabelecer o diálogo interior saudável por meio do qual conduz a si mesmo pelos caminhos escolhidos diante da vida. Sua identidade enquanto professor se transforma, e o aproxima de seus alunos. O olhar se modifica e diminui as distâncias, pois somente ao ouvir às crianças em corpo, emoções e mente, será possível a comunicação pela totalidade.

A formação do professor interdisciplinar também se diferencia por destacar não somente a forma como ela ocorre, mas a intensidade com que o docente em formação se envolve no seu próprio processo, e quais contribuições isso traz à sua vida. Desse contexto evidenciam-se quatro tipos de competência professoral. A primeira diz respeito à intuição, o professor intuitivo vai além do planejamento, é questionador e incentiva a seus alunos questionarem também. O segundo tipo, intelectivo, é analítico, promove a reflexão. O terceiro, de competência prática, organiza seu espaço-tempo, é inovador, mas segue o planejamento, tornando-se um porto seguro. E o quarto tipo, a competência emocional, torna o professor mais afetivo, com um trabalho pautado no autoconhecimento (FAZENDA, 1998).

Os caminhos da interdisciplinaridade conduzem o professor em direção a seu interior, a relevância do autoconhecimento (Espírito Santo,1998) é a ampliação do conhecimento de si mesmo, ou seja, sua percepção mais acurada a respeito de seus próprios sentimentos, pensamentos, valores, e de como isso interfere em sua prática.

Embora muitos professores possuam a competência intuitiva, o propósito da prática interdisciplinar não consiste em um modelo de ensino sem regras e repleto de criações espontâneas, pelo contrário, exige do professor fundamentação teórica e conhecimento a respeito do que propõe a seus alunos, novamente o autoconhecimento pode ser evocado como meio para a aquisição do discernimento necessário a uma prática pedagógica que seja eficaz, e que possibilite uma Educação também para o viver.

A competência intelectiva, que conduz à reflexão, deve ser desenvolvida com um propósito diferenciado, conforme afirma Merleau-Ponty (2006, p. 287):

> Se a reflexão quer justificar-se enquanto reflexão, quer dizer, enquanto progresso em direção à verdade, ela não deve se limitar a substituir uma visão do mundo por outra, ela deve mostrar-nos como a visão ingênua do mundo é compreendida e ultrapassada na visão refletida.

O professor cuja competência é prática, possui em seu dinamismo o poder de aplicar o plano em novas ações, inovar de forma apropriada e adequada sem abrir mão de seu planejamento, essa competência se remete à ação, à ciranda de roda, que em determinado momento pode se transformar em espiral, com o propósito de apresentar novas possibilidades para a mesma prática.

Desse modo, compreende-se a interdisciplinaridade como uma atitude do educador diante de si mesmo, dos alunos, da instituição escolar, e do mundo no qual está inserido. Tal atitude possui diversos caminhos, seguros, pelos quais o professor pode transitar para experimentar e ousar a fazer de sua prática a diferença necessária ao campo da Educação, e nesse processo, percebe-se a necessidade de se pensar instrumentos que possibilitem ao docente aplicar seus conhecimentos, motivar seus alunos a também participarem do processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que, para o educando tornar-se um ser humano integral, precisa principalmente aprender como conhecer a si mesmo, objetivo que pode ser alcançado por meio da Literatura Infantil e a linguagem de seus símbolos.

4. A linguagem simbólica da literatura infantil

Antes de se compreender a Literatura Infantil e seu simbolismo, é necessária a retrospectiva histórica que explica sua origem desde sua composição enquanto gênero literário até os dias atuais como objeto de estudo de diversos pesquisadores.

Sabe-se que historicamente, a infância até meados do século XIII não era retratada ou documentada. Os primeiros registros surgem a partir do século XIV com a expansão do clero, a criança era percebida como um adulto que não havia crescido, não existia educação infantil. No século XVII surgem as pequenas escolas dividindo as idades de 5-7 e 10-11 anos e também a sociedade em duas classes sociais, separando-se assim as crianças mais novas das mais velhas, os ricos dos pobres (ARIÈS, 1981).

As crianças eram vestidas de acordo com as roupas dos adultos, e a elas era permitida a participação na vida social de seus pais, não havia assunto que fosse censurando. Até pouco tempo em nosso século não havia uma literatura escrita exclusivamente para crianças, mas apenas obras cuja complexidade era minimizada, reduzindo-se seu valor intrínseco para abarcar o público infantil. Conforme expõe Coelho (2000, p. 27): "A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...", essa é uma construção recente desse gênero literário, na medida em que a criança passou a ser aceita em suas especificidades, também as histórias infantis sofreram diversas adaptações.

No âmbito da literatura infantil, os contos de fadas surgem concomitantemente ao processo histórico da construção do conceito de infância. Os contos como são conhecidos hoje, foram adaptados por Charles Perrault no século XVII e eram direcionados, inicialmente, a leitores adultos. Vestígios históricos sugerem que os contos tenham suas origens no oriente, em especial com os celtas, sendo difundidas a partir da idade média. Pesquisas evidenciam que existe uma origem em comum a todas as histórias, de maneira a explicar as semelhanças entre contos de localidades distintas e distantes no mundo (COELHO, 2003).

A literatura infantil, gradualmente se transformou em histórias, conhecidas hoje. Estudos psicanalíticos propõe uma análise dos contos de fadas como uma linguagem simbólica que conduz a criança pelo seu desenvolvimento, auxiliando-a na superação das dificuldades que sua fase possa apresentar. Essas narrativas são apropriadas para o campo da Educação, por possibilitarem um diálogo do professor com a totalidade de seu aluno, tanto nos aspectos conscientes de sua vida psíquica quanto nos inconscientes.

Conforme salienta Martins (2001, p. 246): "A educação como resultado, o educar como intervenção humana, necessitam responder aos problemas do homem em situação educativa". Neste sentido, educar vai além da transmissão de conhecimento, o professor da infância necessita desenvolver o olhar incentivador do crescimento da criança. Este é um momento da vida em que brincadeiras, brinquedos e o faz de conta são meios pelos quais a criança consegue lidar com seus impulsos. E como contribuição, a literatura infantil, por representar também os conflitos psicológicos inconscientes, estabelece no momento da roda de leitura, uma ambiência acolhedora que aproxima o aluno do educador.

Segundo Freire (1996, p. 12): "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". A literatura infantil na prática do professor da criança permite a criação dessa ambiência na qual o conhecimento se constrói. Por meio da parceria entre professor e aluno a Educação encontra nas histórias infantis o apoio lúdico e pedagógico para estabelecer a ponte entre o que está posto no mundo e o que cada aluno tem de forma latente como potencial para aprender.

Ler histórias para crianças também é um processo pelo qual se desenvolve o imaginário, responder às curiosidades sempre presentes. Por meio da literatura infantil pode-se transformar uma aula em um momento prazeroso no qual a criança se diverte, ri e se emociona com a vida de cada personagem, ao mesmo tempo em que aprende sobre geografia, história, letras e números trabalhando-se mais a linguagem lúdica do que a própria didática. (ABRAMOVICH, 2004).

A literatura infantil no contexto da educação da criança se faz presente como um recurso simbólico na atuação do professor, as histórias podem ser comparadas a metáforas do mundo vivido no qual as crianças estão imersas. Por intermédio dos momentos de leitura ou escutar essas histórias, a criança tem à sua disposição diversos enredos e personagens com as quais poderá se identificar, e assim ao acompanhar a resolução dos conflitos vividos pela personagem, conseguirá aliviar suas angústias e também superar seus conflitos. Os contos de fadas, os mitos e as histórias proporcionam uma compreensão que aguça nosso olhar para que possamos escolher o caminho deixado pela natureza selvagem. Ou seja, os contos possibilitam uma simbólica e a modificação no pensar de vida pessoal...

De acordo com Furlanetto (2001, p. 65): "Os símbolos revelam uma estrutura do mundo que não é evidente à experiência imediata, são multivalentes, capazes de exprimir inúmeros significados que não se mostram à primeira vista". Em sua particularidade o símbolo está posto, porém exige um olhar atentivo por meio do qual o seu sentido oculto se desvela. Ao observador o fenômeno surge e gradualmente, à medida que se exercita a *epochè*, se desnuda revelando a essência, o mesmo acontece com o símbolo que convida seu espectador a pensar e sentir.

Entende-se que o símbolo tem a capacidade de transmitir conteúdos que vão além do visível. Para Chevalier & Gheerbrant (1990, p. 17):

> O símbolo exprime o mundo percebido e vivido *tal como o sujeito o experimenta*, não em função de razão crítica e no nível de sua consciência, mas em função de todo o seu psiquismo, afetivo e representativo, principalmente no nível do inconsciente.

O símbolo assim compreendido possui um valor que será definido de acordo com as vivências pessoais tanto cognitivas quanto afetivas de cada sujeito, ou seja, indivíduos diferentes atribuem

significados distintos a um mesmo símbolo, pois este possui a capacidade de fazer emergir conteúdos do inconsciente pessoal, conforme Rojas (2012, p. 109):

> A percepção do símbolo é eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que varia de acordo com o indivíduo, mas também no sentido em que procede da pessoa como um todo. Pois cada pessoa é, em um só tempo, conquista e dádiva. Influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias do meio em que vive e do desenvolvimento acrescido das ansiedades individuais.

O símbolo transcende as definições, pois para que seu propósito se realize é necessário que o indivíduo que o analisa consiga decifrá-lo, seu mistério será revelado a cada passo dado em direção à sua essência, ao ser apreendida sua totalidade. O observador une sua consciência ao objeto, um fará parte do outro e nesse instante a transformação acontece, esse processo também é conhecido como identificação.

O símbolo tem o potencial de dizer algo sobre a identidade do seu investigador, contribuindo assim para a sua autopercepção e autoconhecimento. Há no símbolo um dinamismo próprio que revela o significado mais profundo e, na esfera individual, possibilita a transformação interior de quem o observa como destaca Furlanetto (2001), o símbolo é capaz de revelar, transformar e restaurar aquele que o percebe.

Para Jung (2008) os símbolos podem ser divididos em pessoais e culturais, os primeiros estão ligados à vivencias individuais e sua relação com o inconsciente, enquanto os segundos referem-se aos símbolos utilizados por cada sociedade para transmitir "verdades eternas", em ambos os casos, os símbolos ganham o seu dinamismo ao serem carregados de emoção. Neste sentido, acentua Rojas (2012, p. 112):

> O símbolo está imerso no meio social e da sua potência evocadora e libertadora reluz uma função de ressonância entre esse social e o pessoal. Promove uma síntese harmoniosa, muitas vezes diferentes, da pessoa e da comunidade. O papel do símbolo é o de reunir e harmonizar até mesmo os contrários.

O símbolo é rico em linguagem, seja ela abstrata no primeiro momento ou concreta quando sua essência se desnuda. Ele pode ser utilizado na comunicação de ideias e transmissão da sabedoria. Sabendo-se que uma característica do símbolo é ser pessoal, a linguagem simbólica traduz as experiências íntimas como os sentimentos, pensamentos e paixões por meio de imagens e símbolos que nos remetem ao mundo vivido.

A literatura infantil está permeada de linguagem simbólica que conduz a criança pela via da identificação a se encontrar consigo mesma, a ter seu mundo interior traduzido em símbolos no mundo exterior. Um conto fala diretamente ao consciente e ao inconsciente do leitor, assim como o símbolo que une estes aspectos opostos da individualidade. Transformar uma narrativa infantil em brincadeira de faz de conta estimula o imaginário da criança. Permear o ato de contar da história com ludicidade é trabalhar também o brincar que, segundo Betelheim (1989, p. 174):

> Brincar é uma atividade com conteúdos simbólicos que as crianças usam para resolver, num nível inconsciente, problemas que não têm condições de resolver na realidade; através da brincadeira adquirem um sentimento de controle que no momento estão longe de possuir.

Assim, percebe-se que fenômeno semelhante acontece com o uso da literatura infantil, na qual ao utilizar a linguagem simbólica, um labirinto simbólico, transmite-se a totalidade a criança. Formas adequadas de manejar as dificuldades com as quais se depara em seu processo de desenvolvimento. Cada história apresenta uma linguagem simbólica, com um sentido velado, para que possa conduzir seu leitor a identificar-se com as personagens e, assim como elas, se transformarem na medida em que se permite envolver com a narrativa. O que meteforicamente chamou-se de labirinto do ser...

5. Labirinto do ser...

No presente artigo, optou-se por desenvolver uma metáfora que abarcasse a prática do professor da criança cuja orientação está baseada na interdisciplinaridade, para se compreender simbolicamente o diálogo entre os pares teóricos apresentado até o momento nesse exercício escrito. Sabe-se que a linguagem do símbolo se torna mais simples por meio da metáfora. Segundo Rojas (2001, p. 209): "metáfora constitui um recurso pelo qual se aplica a algo atributos de outro. Constitui um instrumento de potencialização do pensamento e da linguagem que permite reclassificar e avaliar determinada visão das coisas". Nessa perspectiva, a metáfora enriquece o símbolo, simplifica o complexo, torna o pensamento e a linguagem potencializados, ou seja, a comunicação se torna clara e a ideia do emissor é recebida com maior compreensão pelo receptor.



Imagem 1: "Mind maze"2

A metáfora escolhida, o labirinto do ser, propõe contribuir para a compreensão do homem integral e da linguagem simbólica na prática do professor interdisciplinar. Uma imagem foi eleita como símbolo para o que será desenvolvido nessa seção. Esta pode ser descrita como um homem que olha para baixo, em direção ao centro do seu peito, onde se localiza uma esfera luminosa. Esta esfera está, ao mesmo tempo, no centro de um labirinto circular que transpassa o corpo deste homem e não tem limites. Outro destaque nessa imagem consiste na existência de uma espiral na qual se encontram estrelas, no topo da cabeça do homem, que toca o céu.

A imagem representa o homem que encontrou a si mesmo, expandiu sua consciência ao ampliar a percepção a respeito de si mesmo, de seu coração. O labirinto simbolicamente representa o caminhar para o interior, o encontro com o oculto, onde residem os mistérios da persona humana, pode guardar em seu interior algo precioso. Os obstáculos nada mais são do que provas iniciáticas que promovem uma transformação do eu que se concretiza ao atingir o centro (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1990).

O labirinto enquanto caminho, apresenta inúmeras possibilidades a serem exploradas pelo herói, permitindo-lhe ir e voltar, experimentar, conhecer, cometer erros e ao mesmo tempo os admite, toma a atitude de seguir por outra passagem, onde tem a atitude de perplexidade por descobrir uma nova estrada. Embora sejam muitas as veredas, somente uma representa a vontade do coração, e para segui-la é necessário ter coragem, conhecer mais e melhor, ser humilde, envolver-se, assumir o compromisso e responsabilidade, ou seja, atitudes constituintes de uma prática interdisciplinar.

2 Esta imagem foi encontrada no site de busca, www.google.com.br, ao ser pesquisado o termo "Mind Maze" traduzido literalmente como "Mente labirinto". A imagem foi redirecionada e encontra-se disponível em: <http://www.cruxcatalyst.com/2013/04/10/secondnature-becoming-unconsciously-sustainable/mindmaze/>. Sendo o último acesso realizado em: 12 de março de 2015.

O caminho do coração passa, necessariamente, pelo autoconhecimento, sem o qual o herói pode se perder. Deve-se manter a coesão entre os aspectos conflitantes da personalidade, somente à luz da sabedoria interior é possível tecer o fio de Ariadne[3] que deu segurança a Teseu para explorar o labirinto e derrotar o Minotauro. Este fio simbolicamente integra aspectos masculino e feminino da alma humana, luz e sombras unidas para vencer a ignorância, ou o próprio Minotauro, visto que essa figura mitológica possui uma parte animal e outra humana, representando ainda os aspectos menos desenvolvidos, animalescos e impulsivos da psique.

Quando o homem que adentra o labirinto supera os desafios e a cada momento se desvela, passa a se transformar pelo autoconhecimento, e assim sua consciência se expande, essa metáfora também diz muito sobre o homem integral ou total, aquele que harmoniza a sua corporeidade com a mente e as emoções.

A metáfora do labirinto do ser, diz muito a respeito do professor interdisciplinar, a inquietação diante do labirinto é a mesma de quando se depara com as inúmeras possibilidades de realização da sua prática, ao passo que suas atitudes e competências o conduzem à superação dos desafios, e nesse contexto a criança o acompanha, ela não está isolada do crescimento do professor, este assume a responsabilidade por adotar uma postura que contribua também para que seu aluno desenvolva a coragem de enfrentar na vida o seu próprio labirinto.

Portanto, o símbolo escolhido, o labirinto enquanto espaço circunscrito, no qual há um complexo emaranhado de trilhas, que atrasam a chegada do herói ao centro, e o homem que olhando para dentro de si, assim como professor que busca se conhecer, seguir sua intuição, desenvolver seu intelecto e aplicar na prática seu conhecimento, se conscientiza de que diversas são as tramas da vida, mas que ao trilhá-la adentra o coração, sua percepção se expande, e somente assim, poderá conduzir outros, seus alunos pela superação das provas, e dessa maneira realizar a Educação que incentive a aprendizagem da vida e a vivência dos valores, humanizando-os.

3 Referência à mitologia de Teseu que tinha como missão matar o Minotauro que residia no centro do labirinto de Creta, o que conseguiu devido à ajuda de Ariadne, que entregou um novelo para que ao soltar o fio pelo caminho, soubesse a forma de retornar. Essa história pode ser encontrada no livro: As grandes histórias da mitologia Greco-Romana de A. S. Franchini, editora L&PM, versão Pocket.

6. Aspectos Finalizadores

Este artigo propôs desvelar a prática interdisciplinar enquanto possibilidade para uma educação do homem integral. Nesse processo foi possível descrever a visão de pessoa na abordagem do pesquisador, que considera o ser humano como uma totalidade composta por emoções, mente e corpo, refletindo-se sobre a necessidade de uma Educação que incentive metodologias capazes de abarcar estes aspectos da alma humana.

Percebe-se por meio da pesquisa bibliográfica, que a abordagem da Interdisciplinaridade, assim como a Fenomenologia é apropriada ao propósito de educar o homem integral, uma vez que permite-lhe apresentar-se tal como é diante do professor, que por sua vez necessita desenvolver atitudes de ousadia para explorar novas formas de motivar alunos e de ensinar.No aspecto ligado ao autoconhecimento, este pode ser desenvolvido também nos alunos, uma das possibilidades é a utilização da linguagem simbólica presente na literatura infantil, que permite ao professor pensar formas criativas de apresentar a seus alunos as histórias simbólicas, que por meio do processo de identificação, proporcionará às crianças o ambiente acolhedor, afetivo no qual irá adquirir confiança para também superar os obstáculos presentes no seu crescimento.

Nesse artigo buscou-se desenvolver a metáfora do labirinto do ser, enquanto linguagem simbólica para destacar a importância do autoconhecimento no processo do aprender/ensinar. Pois o professor que conhece a si mesmo,seus potenciais e limitações, pode conduzir seus alunos por caminhos seguros para a descoberta de sua identidade. Amplia a percepção do si mesmo, do seu próprio corpo, de sua mente e emoções,realizando assim a Educação do homem numa integralidade. Dessa maneira, embora as pesquisas exijam maior aprofundamento, até o momento pode-se, à titulo de conclusão, afirmar que o professor no contexto da interdisciplinaridade, transcende a ação tradicional limitada à mera transmissão de conhecimento. Por meio da literatura infantil, desenvolve ações voltadas para o desenvolvimento da afetividade, o conhecimento da identidade de seus alunos, para que estes sejam conduzidos a uma vivencia mais plena do mundo ao compreender a si, aos outros e a própria vida.

Referencias

Abramovich, Fanny. *Literatura Infantil, gostosuras e bobices.* São Paulo: Scipione, 2004.

Ariès, Philippe. *História Social da Criança e da Família.* 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Betelheim, Bruno. *Uma vida para seu filho: Pais bons o bastante.* 17. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

Bicudo, Maria Aparecida Viggiani. *A contribuição da fenomenologia à educação.* In: Bicudo, Maria Aparecida Viggiani & Cappelletti, Isabel Franchi. (orgs.). Fenomenologia uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'água, 1999.

Chevalier, Jean. & Gheerbrant, Alain. *Dicionário de símbolos.* 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

Coelho, Nelly Novaes. *Literatura infantil: texto-análise-didática.* 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. *O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos.* 1. ed. São Paulo: DCL, 2003.

Espirito Santo, Ruy Cezar do. *Autoconhecimento e Consciência.* In: Fazenda, Ivani (org). O que é interdisciplinaridade?. São Paulo: Cortez, 2008.

Fazenda, Ivani. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade.* São Paulo: Cortez, 2001. (org). *Didática e interdisciplinaridade.* Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: paz e Terra, 1996.

Furlanetto, Ecleide Cunico. *Símbolo.* In: Fazenda, Ivani. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

Guioti, Ednilson Aparecido. *Identidade.* In: Fazenda, Ivani. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

Jung, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos.* 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

Martins, Maria Anita Viviani. *Educação.* In: Fazenda, Ivani. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

May, *Rollo. O homem à procura de si mesmo.* 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

Merleau-Ponty, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança.* 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Ribeiro, Jorge Ponciano. *Holismo, Ecologia e Espiritualidade: Caminhos de uma Gestalt plena.* 1 ed. São Paulo: Summus, 2009.

Rohden, Huberto. *Educação do Homem Integral.* 1. ed. São Paulo: Martim Claret, 1998.

Rojas, Jucimara. *A percepção do humano e a linguagem do símbolo: atributos da fenomenologia.* In: Mello, Lucrécia Stringhetta & Rojas, Jucimara (orgs.). Educação, Pesquisa e Prática Docente em Diferentes Contextos. Campo Grande: Life, 2012.

Saldanha, Vera. *Psicologia transpessoal: abordagem integrativa: um conhecimento emergente em psicologia da consciência.* Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Observar para refletir: O (des)envolvimento de um grupo de professores na (trans)formação das práticas pedagógicas

Ana Salgado[1], Salústio Leandro[1], Teresa Graça[1], Dulce Martins[2,3]

[1]*Escola Secundária de Camarate*

[2]*Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL),*

Centro de Investigação e Intervenção Social, Lisboa, Portugal

[3]*UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal*

Resumo

Nesta comunicação aborda-se uma experiência de envolvimento de professores dos Ensinos Básico e Secundário, de diferentes grupos disciplinares, como português e matemática, em ciclos de observação de aula e de reflexão sobre práticas pedagógicas, tendo por base um "Projeto de Intervisão", implementado voluntariamente na Escola Secundária de Camarate.

Um grupo de professores, perante um universo discente multicultural, de contextos socioeconómicos e familiares diversificados, caracterizado por alguns comportamentos desadequados e algum insucesso escolar, envolveu-se numa experiência piloto interdisciplinar de observação de aulas, promotora de prática reflexiva, do seu desenvolvimento profissional e (trans)formação das práticas pedagógicas, com vista à melhoria do sucesso educativo dos seus alunos.

Constituído por doze professores de nove grupos disciplinares, o grupo definiu a sua identidade, autointitulando-se "Amigos Críticos". Subjacente a esta denominação esteve o conceito de *intervision*, cuja definição apresentada "intervisão" está implicitamente ligada às estratégias colaborativas de *peer coaching* e de promoção de competências profissionais colaborativas, crítico-reflexivas, democráticas e reguladoras das práticas pedagógicas docentes. Assumindo-se como prática de partilha e colaboração de (auto)aprendizagem sustentada entre pares, com hierarquia profissional idêntica, reveste-se de extrema importância no desenvolvimento profissional, dado implicar momentos de aprendizagem ativa e autorregulação, permitindo aos professores observarem aulas e serem observados, obtendo *feedback* promotor de reflexão e (trans)formação das práticas pedagógicas.

Para implementação do "Projeto Intervisão", o grupo frequentou formação em diferentes domínios de gestão e dinâmicas de aula, tendo complementado os seus conhecimentos em supervisão e avaliação do impacto de projetos e desenvolveu práticas de observação de aulas, concetualizando o conceito de Intervisão e elaboração de grelhas de registo.

Os momentos de Intervisão operacionalizaram-se em três etapas: observação interpares, momento reflexivo da observação e partilha interpar e plenária dessa reflexão. A permuta de papéis observado-observador promoveu maior interação reflexiva. Em plenário, os docentes partilharam vivências experienciadas nas observações, identificando mais-valias, numa cultura de partilha e (re) construção conjunta de conhecimento e dos materiais de apoio à implementação da Intervisão.
Da experiência do Projeto realça-se a mais-valia da sua aplicação no mesmo conselho de turma, permitindo a replicação de estratégias/dinâmicas de aula inibidoras de ocorrências disciplinares e promotoras de aprendizagem.
Numa perspetiva futura, equaciona-se a construção de um referencial orientador de boas práticas pedagógicas, a partir dos contributos das observações interpares.
Palavras-chave: Professores, observação de aulas, Intervisão, (des)envolvimento profissional, (trans)formação das práticas pedagógicas

Abstract

The purpose of this communication is to present a different approach involving the experience of teachers of elementary and secondary education from different educational areas, such as Portuguese and Mathematics, in the classroom observations and reflection cycles concerning educational practices. These reflexive cycles are the background of the project "Projeto de Intervisão", which was voluntarily implemented in Escola Secundária de Camarate.
A group of teachers facing a multicultural student body, who has diversified socio-economic and family background and who is characterized by some inadequate behaviour and school failure, chose to get involved in a pilot study of cross-curricular lesson observation: a promoter not only of a reflective practice and of their professional development but also of the educational success of their pupils.
Formed by twelve teachers from nine different areas, the group defined themselves as "Amigos Críticos" (Critical Friends). Underlying this denomination was the concept of "intervisão", whose definition is connected with peer coaching strategies and competences for promoting professional collaboration, critical reflection, and democratic and regulatory teaching practices. Assuming itself as a sharing and collaborative practice of (self) regulation, supported by peers with similar professional hierarchy, it assumes a great importance in the professional development as it implies moments of active learning and self regulation, allowing teachers to observe classes and being observed, achieving a feedback that promotes reflection and improves teaching practices.
To implement the "Projecto de IntervisãoQ", the group attended training in different areas of management and classroom dynamics, having complemented their knowledge in supervision and evaluation of the impact of projects. The group developed practices for the observation of lessons through the conceptualization of the intervision and the construction of record grids.
The intervision moments were operationalised in three stages: peer observation, reflection of the observation process, and peer and plenary sharing of the, the teachers shared experiences based

in observation, identifying gains in a culture of sharing and previous reflection. The exchange of roles observing-being observed promoted a major reflective interaction. In plenary joint (re) construction of knowledge and materials used as a background to the implementation of the intervision

From this experience it is highlighted the added value in its usage inside the same class, allowing the replication of classroom strategies/dynamics, inhibitors of disciplinary incidents and learning enablers.

Thinking in terms of future time perspective, it is considered the construction of a guiding framework for the good teaching practices, using the output of the peer observations.

Keywords: Teachers, classroom observation, intervision, professional development, (trans) formation of teaching practices

1. Introdução

Neste projeto aborda-se uma experiência piloto interdisciplinar de observação de aulas de um grupo de professores dos Ensinos Básico e Secundário, pertencentes a diferentes grupos disciplinares de departamentos curriculares diversos, desenvolvida em ciclos reflexivos sobre práticas pedagógicas, tendo por base um "Programa de Intervisão", implementado voluntariamente na Escola Secundária de Camarate.

O programa implementado teve como objetivos a promoção da melhoria do sucesso dos alunos, bem como a promoção de boas práticas, através da partilha e capacitação dos professores envolvidos na transformação das suas práticas pedagógicas, pela apropriação de metodologias conducentes ao sucesso educativo; apreensão de diferentes dinâmicas de sala de aula; reflexão e apreensão de metodologias implementadoras de disciplina e reflexão sobre a relação pedagógica docente/discente.

No domínio das Ciências da Educação, a observação de aulas tem estado vinculada a diferentes fases de desenvolvimento profissional dos professores. Desde a formação inicial, passando pela formação contínua, à avaliação de desempenho, a observação de aulas é parte integrante do processo de supervisão pedagógica e das interações que se veiculam para melhoria de atuação na organização e gestão das práticas docentes (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). No quadro da atual política educativa, a supervisão pedagógica denomina-se como um processo de desenvolvimento profissional, que se pretende interativo e dinâmico, capaz de interpretar e solucionar mecanismos estratégicos de adequação a novas realidades em contexto escolar, sendo, por isso, entendida como um conceito multifacetado capaz de (trans)formar a prática docente (Coimbra, Marques & Martins, 2012).

Atualmente, o conceito de supervisão está implicitamente ligado às estratégias colaborativas de metodologia *peer coaching* (Veen, Zwart, & Meirink, 2011) e de promoção de competências profissionais colaborativas, crítico-reflexivas, democráticas e reguladoras das práticas pedagógicas dos professores (Pawlas & Oliva 2007; Nóvoa, 2002). Assume-se como uma prática de partilha e colaboração de (auto)aprendizagem sustentada entre pares com situações de hierarquia profissional idênticas. É uma das vias de desenvolvimento profissional mais poderosas (Hattie, 2009), dado que implica momentos de aprendizagem ativa e de autorregulação, com oportunidades para os professores observarem e serem observados e obterem *feedback*. Por sua vez, o *feedback* é uma das ferramentas pedagógicas que mais influência tem na aprendizagem (Hattie, 2009), permitindo envolver os sujeitos em discussões reflexivas sobre, como por exemplo, os objetivos de uma lição, estratégias de ensino e aprendizagem/comportamento dos alunos (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). Em suma, é um processo na observação, acompanhamento, orientação e avaliação formativa da prática pedagógica.

Enquanto prática de partilha e colaboração, a "Intervisão" reveste-se de extrema importância no desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a (auto)aprendizagem sustentada entre pares, visto que professores, com hierarquia profissional idêntica, ao observarem aulas e serem observados, obtendo *feedback* dos seus pares, promotor de reflexão, são envolvidos em momentos de aprendizagem ativa e de autorregulação, conducentes a uma melhoria das suas práticas pedagógicas, promotoras de um clima de escola aprendente e reflexiva (Schön, 1992).

2. metodologia

2.1 Participantes

O projeto iniciou-se no ano letivo de 2013-2014, com a participação de nove docentes, tendo sofrido alargamentos na sua dimensão nos anos letivos subsequentes.

No ano letivo de 2015-2016 participaram no projeto doze professores, que se caracterizam por um espírito aberto a novas metodologias educativas; pelo seu empenho no desenvolvimento da atividade profissional e facilidade em implementar trabalho colaborativo, pertencentes a nove grupos disciplinares (português, inglês, francês, matemática, história, educação física, informática, geografia, físico-química) que aceitaram voluntariamente o desafio da Direção da Escola Secundária de Camarate para participar num programa de Supervisão/Intervisão. O grupo participante envolveu todos os Departamentos Curriculares, de forma a promover a observação de práticas profissionais diversificadas como objeto de reflexão/formação e regulação, indutoras de conhecimento e cultura profissionais.

Participaram igualmente alunos da Escola Secundária de Camarate de diversos níveis de escolaridade com faixas etárias muito díspares, pertencentes a um universo discente multicultural com contextos socioeconómicos e familiares diversificados, com comportamentos desadequados e algum insucesso escolar.

Assumindo diferentes papéis, enquanto atores deste projeto, todos os participantes estabeleceram uma interação, conducente a um processo de (trans)formação. Enquanto observador, o docente observa, reflete e dialoga; enquanto observado, o docente partilha, dialoga e reflete, cabendo ao aluno o papel determinante de ser agente ativo na sua aprendizagem (figura 1).

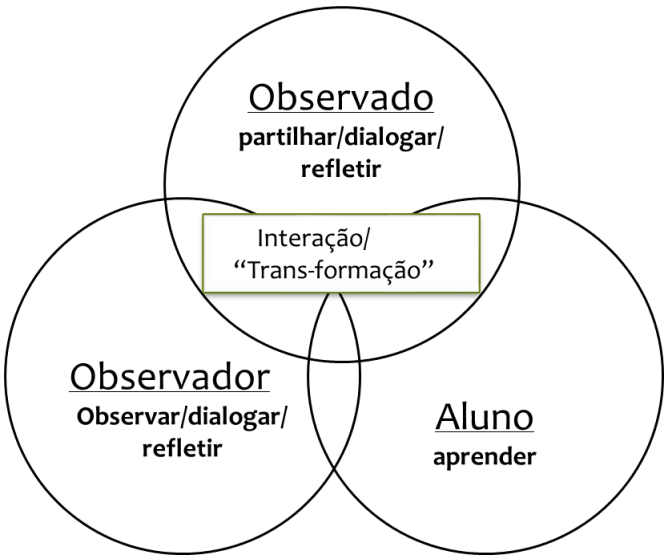


Figura 1. Papéis atribuídos aos diferentes atores do projeto.

Assumindo-se a observação como um trabalho de interpretação por implicar uma dimensão subjetiva, bem como uma interação e diálogo constantes entre observado e observador, esta revela-se um processo assaz enriquecedor, permitindo ao observador observar-se, enquanto observa, e ao observado observar-se a si próprio, tornando-se simultaneamente observador (Machado, Alves, & Gonçalves, 2011).

2.2 Instrumentos e procedimentos

Após a constituição do grupo dos participantes no projeto, este definiu a sua identidade, autointitulando-se "Amigos Críticos", dando lugar à operacionalização das diferentes fases do projeto.

2.2.1 Fases do projeto

O grupo delineou um plano metodológico desenvolvido em três fases distintas: (i) planificação, (ii) fase piloto e (iii) implementação na comunidade escolar.

A primeira fase – planificação, contemplou um conjunto de quatro oficinas de formação subordinadas aos temas: "Clima de sala de aula", "Gestão de comportamentos e indisciplina", "Feedback" e "Organização e gestão da sala de aula", orientadas por peritos externos da equipa do do projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (TEIP do ISCTE-IUL)

A primeira oficina de formação – "Clima de sala de aula", trabalhou um conjunto de características psicológicas e sociais da sala de aula, tais como atitudes e normas que devem ser desenvolvidas e reforçadas de forma a promover e alimentar relações positivas entre os alunos e alunos – professor, constituindo-se um suporte efetivo da aprendizagem. A relação professor – aluno experienciada em sala de aula tem verdadeiro impacto sobre o desempenho positivo do aluno e assume, para ele, particular importância na construção de um clima propício ao seu envolvimento intelectual.

Na segunda oficina de formação – "Gestão de comportamentos e indisciplina", destacou-se a importância de uma atitude preventiva por parte do docente, que evite comportamentos desviantes. Neste sentido, refletiu-se sobre a importância da implementação de regras e rotinas na sala de aula como fator de autorregulação do comportamento. Esta oficina trabalhou ainda as temáticas da modelagem e mediação de conflitos.

A terceira oficina de formação – "Feedback", proporcionou uma reflexão sobre a dimensão cognitiva do *feedback*, assumido como uma estratégia do professor na regulação das aprendizagens dos alunos, quer no domínio dos conteúdos curriculares, quer na cultura de atitudes de cidadania (Martins & Carvalho, 2015).

Por último, a quarta oficina de formação – "Organização e gestão da sala de aula" promoveu a reflexão sobre o mérito quer da planificação e execução das atividades da aula, quer da gestão espaciotemporal, como fatores inibidores de indisciplina.

2.2.2 Grelha de registo de evidências

No seguimento das oficinas de formação, ainda na fase de construção do projeto, os "Amigos Críticos" aferiram uma linguagem comum e construíram uma grelha de observação de aulas, designada de "Registo do amigo crítico", centrada em três domínios: (a) Organização e gestão da aula, (b) Gestão de comportamentos e (c) Comunicação não-verbal, que resultou num instrumento com o foco da observação de aulas no levantamento de boas práticas e na promoção da aprendizagem entre pares. No decurso da fase experimental, o grupo testou e reformulou esta ferramenta de monitorização (quadro 1).

Quadro 1: Registo do amigo crítico

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA AULA		
Dinâmica	1	A aula teve ritmo (exposição, exploração, avaliação)?
Início de aula	2	Supervisão da entrada dos alunos na aula.
	3	O sumário foi escrito no início da aula?
	4	Foi feita a chamada no início da aula?
	5	Início da aula de forma interessante e motivadora.
Perguntas, instruções e explicações	6	Expressão clara e audível.
	7	Interação frequente com os alunos
Vigilância	8	Posição estratégica do professor.
	9	Anulação imediata do comportamento perturbador, com o mínimo de interferência na aula.
Atividades e conteúdos	10	Utilização de diferentes estratégias de ensino.
	11	Realização, com os alunos, de atividades variadas e relevantes
	12	Feedback aos alunos do seu desempenho
Manutenção do ritmo da aula	13	Transições suaves entre atividades, certificando-se que todos os alunos concluíram a anterior e instruções claras acerca da seguinte.
	14	Impedimento de tempos mortos entre diferentes atividades.
	15	Planificação de tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos.
Final da aula	16	Identificação de mais-valias nas aprendizagens do dia
	17	Aula foi concluída
	18	Cria expectativas para a próxima aula
	19	Chama a atenção ou recorda que se deve deixar a sala limpa e arrumada
Evidências:		

GESTÃO DE COMPORTAMENTOS		
Regras e rotinas	20	Firmeza em relação ao cumprimento das regras pré-estabelecidas.
	21	Reforço imediato do comportamento desejado, com explicitação da razão do estímulo
Penalização	22	Foco da penalização no comportamento incorreto e não na pessoa.
	23	Coerência e consistência na gestão dos comportamentos
Gestão de conflitos	24	Manutenção do controlo da conversa.
	25	Recurso ao confronto de forma positiva.
Relações pessoais	26	Demonstração de interesse pelos alunos enquanto pessoas.
	27	Atitude acessível e disponível.
Evidências:		
COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL		
Contato visual e expressão corporal	28	Recurso a gestos e expressões para dar ênfase ao discurso.
Posição e movimento	29	Controlo do uso que os alunos fazem do seu próprio território e das suas deslocações.
	30	Movimentação com frequência por toda a sala.
Evidências:		

A segunda fase do projeto – fase piloto, revestiu-se de alguns cuidados, nomeadamente: a desmistificação da ideia de "supervisão" associada à avaliação, através da adoção do termo "Intervisão" que remete para a colaboração entre pares com hierarquia profissional idêntica, e o envolvimento da comunidade educativa, através da divulgação cuidada do projeto e integração da temática do projeto no plano de formação da escola.

2.2.3 As etapas da operacionalização

No decurso da fase experimental, os docentes envolvidos no projeto foram agentes de momentos de Intervisão.

Estes momentos operacionalizam-se em três etapas: (i) observação interpares consubstanciada pela permuta de papéis observado-observador e promotora de interação reflexiva; (ii) momento reflexivo da observação e partilha interpar e (iii) plenário dessa reflexão.

A primeira etapa de operacionalização dos momentos de Intervisão – observação interpar, ocorre entre docentes de diferentes departamentos, realizando cada "Amigo Crítico", no mínimo, uma

observação por período letivo ou um número de vezes de acordo com as necessidades que vão sendo aferidas tanto pelos observadores como pelos docentes observados. Durante a observação, o observador regista evidências das ações do observado, que se constituem como mais-valias da aula observada.

A segunda etapa – momento reflexivo, acontece no final de cada observação interpar, após o observador partilhar com o observado o produto da sua observação e as evidências que reuniu no "Registo do Amigo Crítico". A versão final da grelha de observação é então preenchida conjuntamente pelos docentes intervenientes.

A terceira e última etapa – o plenário, tem lugar no final de cada ciclo de observações, o que habitualmente corresponde ao final do período letivo ou sempre que necessário para reajustar procedimentos, registos, observações. Nesta fase, o grupo reúne, partilhando vivências experienciadas nas observações, identificando mais-valias, numa cultura de partilha e (re)construção conjunta de conhecimento e dos materiais de apoio à implementação da Intervisão.

A partir das análises de conteúdo das observações interpares e da reflexão conjunta, os docentes envolvidos no projeto têm construído um referencial de Boas Práticas.

Ainda nesta fase experimental, decorrente das necessidades sentidas, alguns membros do grupo realizaram formação na área da Supervisão Pedagógica.

Na terceira fase do projeto – implementação do projeto na comunidade educativa, outros docentes da escola receberam formação ministrada por peritos externos da equipa TEIP do ISCTE-IUL, na temática da Intervisão, preparando a sua futura integração no grupo.

Cada alargamento do grupo dos "Amigos Críticos" é antecedido por um momento de formação na área da Supervisão/ Intervisão por parte dos novos membros. Após a sua integração, esses membros realizam ações de replicação da formação adquirida, promovendo um processo de formação/reflexão contínua por parte de todo o grupo.

2.2.4 Avaliação do impacto do projeto

Após a implementação do projeto na comunidade educativa, o grupo procedeu à avaliação do impacto do projeto de Intervisão - programa "Amigos Críticos", tendo iniciado esta avaliação com um momento de formação.

Os "Amigos Críticos" elegeram a indisciplina como problema crítico para o qual se pretendia avaliar o impacto do projeto de Intervisão e definiu como indicador de monitorização associado ao impacto do projeto na escola o "Número de comportamentos desviantes resolvidos com sucesso na sala de aula no ano letivo 2015/2016."

Nos momentos reflexivos da partilha interpar e plenária, o grupo reconhecera a ligação estrita entre a organização e gestão da aula e os níveis de indisciplina observados. Neste sentido, definiu duas perguntas de avaliação do projeto: "Como é que a organização e gestão da aula influenciam a disciplina na aula?"; "Como é que a Gestão de Comportamentos influencia a disciplina na aula?".

Definiu-se como objetivo estratégico: "Garantir condições de aprendizagem na sala de aula " e como objetivo específico: "Aumento em 10% do número de comportamentos desviantes resolvidos com sucesso na sala de aula no ano letivo 2015/2016."

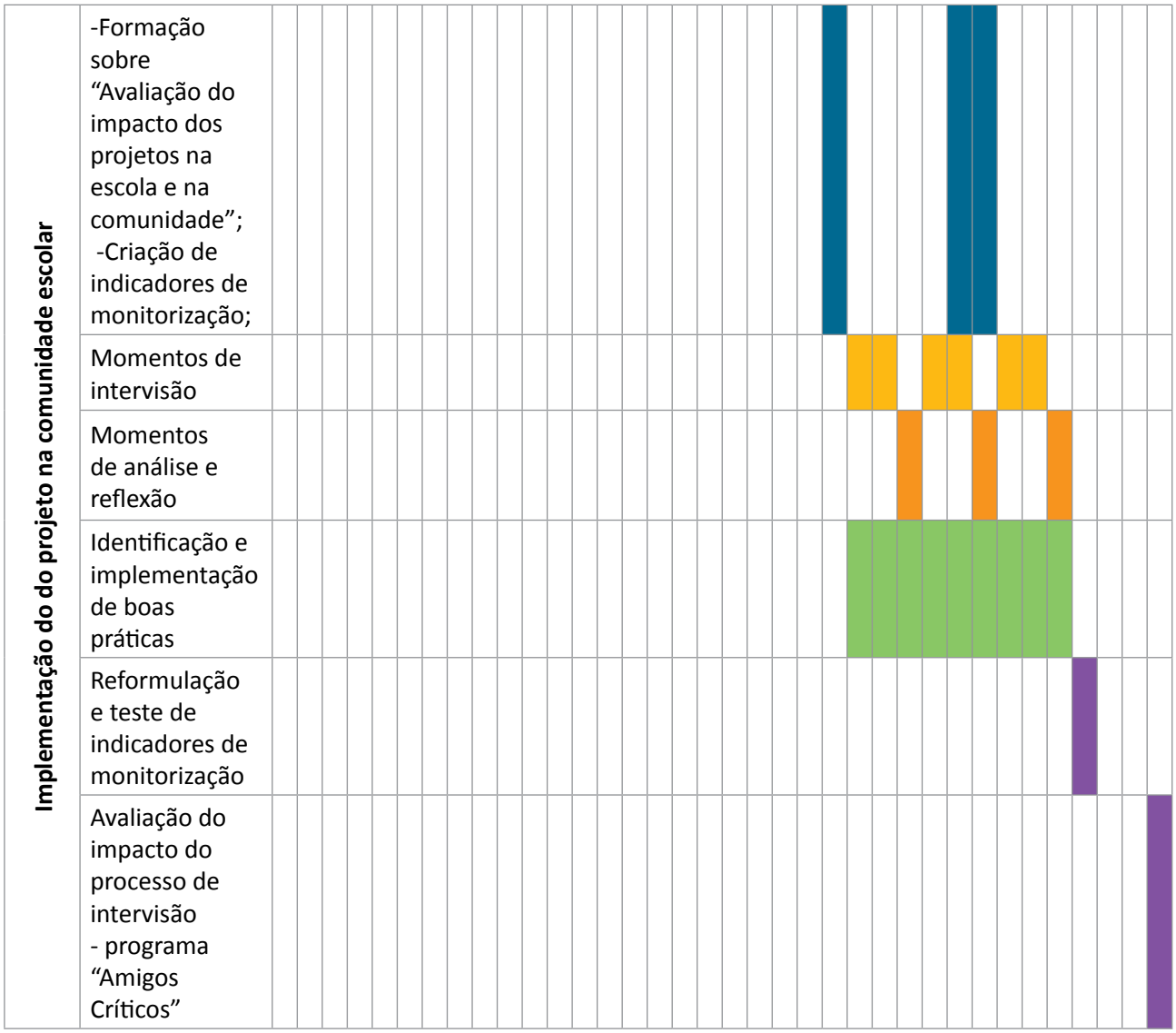
Em tempo de balanço, o grupo reconheceu a fraca fiabilidade do indicador criado, devido à interferência de múltiplas variáveis, tais como o contexto e a dimensão subjetiva dos docentes, procedendo seguidamente à sua reformulação.

2.2.5 Cronograma do projeto

O projeto de Intervisão – "Amigos Críticos"- apresenta um carácter dinâmico e em constante evolução, ajustando o seu percurso e trajetória às necessidades sentidas, decorrentes da reflexão dos seus membros (quadro 2)

Quadro 2: Cronograma das ações do projeto

Fase	Ação	2013				2014										2015										2016 …									
		S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	S	O	…
Planificação do projeto	Formação - Amigos Críticos																																				
	Criação de documentação suporte																																				
Fase piloto do projeto de intervisão	Momentos de intervisão																																				
	Momentos de análise e reflexão																																				
	Formação em articulação e supervisão pedagógica																																				
	Reformulação da grelha de observação																																				



3. Resultados

A partir dos momentos de "Intervisão", consubstanciados pelas observações de aulas e de reflexão interpar e plenária, foram-se desenhando alguns resultados condicentes com o objetivo estratégico do projeto, o qual visa garantir condições de aprendizagem dos alunos, através da diminuição dos níveis de indisciplina, de forma a promover a melhoria do sucesso educativo.

Paulatinamente tem-se vindo a construir um referencial de Boas Práticas a partir das observações e reflexões, capacitando os docentes na (trans)formação das suas práticas pedagógicas, pela apropriação de dinâmicas de sala de aula e metodologias condutoras do sucesso educativo.

Os resultados registados permitiram ao grupo encontrar os seguintes tópicos orientadores:

— a indissociabilidade da organização e gestão da sala de aula com os níveis de indisciplina. Aulas com uma dinâmica organizacional e gestão adequadas apresentam níveis de indisciplina menores e promovem um clima de aprendizagem mais efetiva;

— para que as condições de aprendizagem e o clima de aula sejam adequados, devem ser implementadas estratégias a nível da gestão dos comportamentos e da organização e gestão da sala de aula;

— ao nível da gestão comportamental, salienta-se a assunção de uma atitude preventiva por parte do docente, relativamente a comportamentos desviantes, bem como a definição de regras e rotinas comportamentais, desde o início do ano letivo;

— firmeza na aplicação das regras e implementação de rotinas são fatores inibidores de comportamentos desadequados e/ou fora da tarefa proposta, comprometedores da aprendizagem realizada pelos discentes;

— posicionamento estratégico e movimentação do docente em sala de aula como estratégias de aproximação dos discentes e controlo das suas ações;

Salientou-se das observações interpares realizadas que a estratégia usada na aula depende do nível de ensino e maturidade dos alunos.

Alunos mais novos exigem um controlo mais efetivo por parte do docente, contrariamente a alunos em níveis de ensino de final de ciclo com os quais é possível estabelecer uma relação de maior autonomia, pela interiorização das regras de sala de aula.

A nível da organização e gestão da aula, destacam-se como fatores que favorecem a aprendizagem:

— recurso a uma planificação adequada da aula, com estratégias, recursos e materiais diversificados e motivadores;

— transições suaves entre as atividades e diferentes momentos da aula;

— recurso a atividades práticas;

— redução dos tempos mortos;

— rotinas implementadas com trabalho contínuo, orientado e controlado pelo docente;

— recurso a perguntas dirigidas.

As observações realizadas permitiram concluir que a estratégia de não dirigir as questões para um aluno específico, colocando o foco no grupo turma, poderá não se constituir como uma estratégia eficaz, uma vez que não promove a necessidade de atenção e concentração por parte dos alunos.

Assinalou-se ainda que a promoção de um trabalho individualizado por parte dos alunos, com a supervisão do docente, poderá também não se constituir como uma estratégia eficaz em turmas com muitos alunos e com algum grau de agitação, pois essa estratégia poderá contribuir para a dispersão e menor controlo da turma por parte do docente.

Outro domínio da gestão e dinâmica da sala de aula que se revelou importante nas observações interpares foi a atribuição de feedback e de reforço positivo por parte do docente, promovendo maior envolvimento do aluno na tarefa e no seu processo de aprendizagem.

Assinala-se ainda como fator importante para a melhoria do sucesso educativo a existência de um número reduzido de alunos por turma, uma vez que, nas aulas observadas, cujas turmas se encontravam em desdobramento, registou-se um menor número de comportamentos desviantes e um maior envolvimento nas tarefas da aula.

4. Conclusões

O projeto "Intervisão- Amigos Críticos"- salienta a importância da observação de aulas interpares, enquanto prática de partilha, estratégia colaborativa e crítico-reflexiva, promotora do (des) envolvimento profissional do docente, pela (re)construção de conhecimento, através da (trans) formação das suas práticas pedagógicas (Alarcão & Roldão, 2008). Esta (trans)formação poderá compreender uma eventual correção de procedimentos. Neste sentido, o projeto soma, ainda, aos seus objetivos a autorregulação (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

O projeto insere-se numa preocupação fundamental dos docentes, a organização e gestão da aula como forma de reduzir os níveis de indisciplina e promover a melhoria do sucesso educativo dos seus alunos.

Neste sentido, a "Intervisão" parece-nos um conceito que surge como uma ação poderosa na formação contínua dos professores, permitindo-lhes uma (auto)aprendizagem, sustentada pela partilha entre pares, por implicar momentos de aprendizagem ativa e autorregulação, tendo por fim último a melhoria das suas práticas pedagógicas, promotoras de um clima de escola aprendente focada na melhoria (Veen, Zwart, & Meirink, 2011).

Tendo subjacente a ideia de um projeto dinâmico e em constante (re)formulação, o projeto "Intervisão - Amigos Críticos" perspetiva o seu futuro, delineando as seguintes oportunidades de melhoria:

- maior articulação com os conselhos de turma, como mais-valia para o trabalho do docente, visto permitir um conhecimento mais completo dos alunos e da sua postura em sala de aula;

— a construção de um referencial de boas práticas, com a identificação de estratégias e dinâmicas de trabalho adequadas ao perfil da turma; acautelando-se o que Dewey referiu como "a tentação de padronizar metodologias que poderão ser apropriadas em dado contexto e ineficazes ou contraproducentes se as variáveis desse contexto se modificarem" (citado em Alarcão, 1987);

— assegurar um registo da prática reflexiva, para que a análise e discussão entre os pares das experiências vivenciadas possam ser confrontadas na ação futura e reavaliadas, produzindo impulsos de gradiente positivo de qualidade (Roldão, 2008);

— a observação partilhada por dois ou mais docentes, permitindo uma visão mais abrangente e multifacetada da dinâmica da aula.

Outro caminho que se desenha possível no campo da implementação de projetos de "Intervisão" prende-se com a integração de docentes de diferentes ciclos da escola/agrupamento em grupos de observação interpares, de forma a permitir ao docente compreender a dinâmica de sala de aula em que os seus alunos emergem durante todo o seu percurso escolar.

Referencias

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra. Livraria Almedina.

Coimbra, M.N., Marques, A., Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, *20*, 31-46. Retirado de http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2936/2211

Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010*). Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945. Retrieved from http://www.imoberg.com/files/Unit_D_ch._24_--_Garet_et_al._article.pdf

Gaspar, M, Seabra, F. & Neves, C, (2012). Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol.12.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 80 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Machado, E.A., Alves, M.P., Gonçalves, F.R. (2011). Observar e Avaliar as Práticas Docentes. Santo Tirso: De Facto Editores. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15784/4/SCAN0003.pdf

Martins, D., & Carvalho, C. (2015). Feedback do Professor: Discurso Orientador na Autorregulação e Desenvolvimento Vocacional de Jovens Institucionalizados. *Atas do II Colóquio Cabo-Verdiano de Educação – CEDU2015: Políticas e práxis da Educação nas perspetivas e em contextos pós-coloniais*. Praia: Edições Uni-CV.

Nóvoa, A. (2002). *A Formação de professores e o trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf

Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today´s Schools*. (8th edition). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Éducation.

Roldão, M. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.

Veen, K. van, Zwart, R.C., & Meirink, J.A. (2011). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 3-21). New York: Routledge.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Repercussões da mediação artística: Motivação e envolvimento de estudantes[1]

Arlene von Sohsten
Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas. Universidade de Brasília (Brasil)
arlene.vonsohsten@gmail.com

Resumo

Pretende-se, neste artigo, mostrar como a mediação cultural voltada às artes cênicas pode interferir no envolvimento e na motivação de estudantes e professores de escolas públicas de periferia do Distrito Federal brasileiro. Apresenta-se, para tanto, um entendimento de mediação em diálogo com o conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía, uma vez que a experiência estética é o material de que se ocupam as ações mediadoras; e em diálogo também com a noção de dissenso de Jacques Rancière, para quem dissenso é uma espécie de perturbação na esfera sensível, uma modificação do que é visível, dizível e pensável. Igualmente, as ações pedagógicas da mediação mantêm uma relação estreita com a aprendizagem inventiva de Virgínia Kastrup à medida que compreende a aprendizagem não como um processo de solução de problemas nem como a aquisição de um conhecimento, mas como um processo de produção de subjetividade e de invenção de si e do mundo. Elencou-se, para este trabalho, duas fontes além da literatura selecionada: o registro audiovisual do Projeto Mediato Formação de Espectadores realizado em 2014 com jovens entre 14 e 18 anos de escolas públicas de quatro Regiões Administrativas do Distrito Federal brasileiro, bem como entrevistas realizadas em 2015 com estudantes e professores participantes do projeto. Como resultado, aponta-se para certa ruptura na rotina escolar repercutindo diretamente no envolvimento dos estudantes na disciplina de Artes, bem como na motivação de alguns professores que viram na mediação um potencial para revisitar suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Experiência estética, Mediação, Estudantes, Professores, Intervenção.

1 O presente trabalho tem integral financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF. Via edital para participação em eventos científicos, tecnológicos e de inovação.

Abstract

The present paper intends to show how cultural mediation aimed at performing arts can interfere with the involvement and motivation of students and teachers from public schools in the periphery of the Brazilian Federal District. It will be presented a mediation understanding of dialogue with the concept of experience of Larrosa Bondía, since the aesthetic experience is the main goal of mediation. Moreover, in dialogue with the notion of dissent of Jacques Rancière, comprising dissent as a kind of disturbance in the sensitive sphere, a modification of what is visible, speakable and thinkable. In addition, educational activities of mediation maintain a close relation with the inventive learning of Virginia Kastrup as comprising learning not as a troubleshooting nor the acquisition of knowledge, but as a subjectivity production process and invention of it self and the world. Two sources beyond the literary selection were used for the development of the research: the filming of the project Mediato Formação de Espectadores (2014) with young people between 14 and 18 years old of public high schools of the Federal District, and semi-structured interviews of 2015 with students and teachers. In a final analysis, the researched confirmed that there were breaks in the school routine, reflecting directly the involvement of students in the discipline of Art, as well as the motivation of some teachers who discovered in mediating a potential to review their teaching practices.

Key words: Aesthetic experience, Mediation, Students, Teachers, Intervention.

1. Mediação

A mediação consiste em ações pedagógicas que objetivam criar um ambiente fértil para as possíveis relações entre arte e público. Pretende em médio prazo gerar o desejo pelo retorno, para que o espectador, a partir de uma experiência com a obra, sinta-se estimulado a buscar outras experiências estéticas. E aqui só se pode falar de possibilidade, tendo em vista dois fatores: a não garantia de efetivar uma experiência com a obra e sua incomensurabilidade. A mediação é comumente direcionada ao público pouco familiarizado com o meio artístico, seja ele da Dança, das Artes Visuais, das Artes Cênicas, dentre outros. Por isso, os estudantes (crianças, jovens e adultos) formam o público mais frequente de projetos de mediação.

Para Flávio Desgranges (2010), principal referência de mediação em teatro no Brasil, as ações mediadoras podem estimular o espectador a criar seu percurso em diálogo com a obra formulando suas próprias perguntas a ela, tais como: "De que problemas trata esse espetáculo? Que símbolos e signos o artista utiliza para abordá-los? Eu já vi algo parecido? De que outras maneiras essa ideia poderia ser encenada? Como eu faria? De que modo isso se relaciona com minha vida?" (p. 79).

Ou seja, ações são desenvolvidas com vistas a estimular a autonomia do espectador no caminho ao encontro da obra e de si próprio. Além disso, almeja-se que a complexidade dos códigos estéticos de uma obra (sobretudo da arte contemporânea) possa gerar mais prazer e contribuir para um mergulho sensível, autônomo e crítico, ao invés de provocar distanciamento, levando o espectador a perder o interesse pelo que está vendo; e de forma mais trágica desejar não ter outra "experiência" como aquela. Destaca-se o termo justamente por conotar, neste caso, uma anti-experiência.

Ao mesmo tempo, a mediação pode sensibilizar o indivíduo não apenas para ver arte, mas também para ver o mundo; desenvolver a sensibilidade para captar e perceber as nuanças qualitativas das coisas ao nosso redor. Portanto, em um sentido mais amplo, atividades pedagógicas associadas à experiência estética ambicionam favorecer o processo de construção crítica da interpretação de imagens, que extrapolam o ambiente artístico, ao possibilitar ferramentas e conceitos de interpretação que se ampliem para o cotidiano social do espectador. Dessa forma, pensar em mediação é pensar em educação dos sentidos para a vida, é instigar o educando a vislumbrar a multiplicidade dos modos de leitura das coisas do mundo. Cabe apontar que os termos interpretação e leitura não se restringem ao desvendar códigos pré estabelecidos, diz respeito ao transitar por camadas diferentes que são inventadas e recriadas incessantemente. A interpretação está mais próxima da alegoria; *allo* = outro, *agorein* = dizer. E como um outro dizer se coloca na essencial abertura, sempre em processo e evidenciando sua precariedade, ela nasce e renasce somente dessa fuga perpétua de um sentido último (Gagnebin, 2013).

Pensar práticas pedagógicas de mediação exige também o estabelecimento de relações horizontais durante suas investigações. Jacques Rancière (2012), com a lógica da *emancipação intelectual* – conceito que ele recupera do pedagogo francês Joseph Jacotot (1770-1840) – proclama a igualdade das inteligências, o que "não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações" (p. 14). A igualdade reside justamente na existência de inteligência. Sua manifestação, contudo, se dá de forma múltipla.

Em um outro trecho pode-se compreender melhor essa lógica quando o autor a transpõe para a relação com o espectador.

> [O poder comum aos espectadores] é o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum da igualdade das inteligências liga indivíduos, faz que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho próprio (Rancière, 2012, p. 20-21).

Há uma lógica que deve ser evitada na mediação: a da transmissão de um saber ou de uma capacidade. Para Rancière (2012) nessa lógica "o que o aluno deve *aprender* é aquilo que o mestre o *faz aprender*. O que o espectador *deve ver* é aquilo que o diretor o *faz ver*". E diz ainda, "a essa identidade de causa e efeito, que está no cerne da lógica embrutecedora, a emancipação opõe sua dissociação. É o sentido do paradoxo do mestre ignorante: o aluno aprende do mestre algo que o mestre não sabe" (p. 18). Segundo o autor, na lógica da emancipação há sempre uma terceira coisa estranha a ambos, cujo sentido nenhum deles possui – e não um saber, sabido pelo mestre e ignorado pelo ignorante, a ser transmitido.

Essa relação de causa e efeito baseia-se em um princípio desigualitário para o filósofo porque está calcada "no privilégio que o mestre se outorga, no conhecimento da 'boa' distância e no meio de eliminá-la" (Rancière, 2012, p. 18). Mas

> A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre a sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras (Rancière, 2012, p. 15).

Dessa forma, a mediação não está calcada em uma lógica embrutecedora, de causa e efeito, de algo a ser transmitido, na qual o espectador deve compreender o que supostamente o/a artista diz. Mas em ações que pressuponham a emancipação, cuja lógica reside na existência de uma terceira coisa estranha a mediadores e espectadores, implicando em relações horizontais. A mediação é o ambiente favorável para que cada espectador exerça de forma própria um poder, que é comum por ser possível a todos, traduzindo à sua maneira o que percebe – seja com fala, gestos, escrita, imagens.

O trabalho pedagógico da mediação não é pautado em outra coisa que no desejo de dilatar os sentidos para a experiência estética com a obra e dilatar a experiência para a invenção de sentidos (sentir e dar sentido). De forma cíclica. Mas estes dois pontos (experiência e sentido) não são exclusivos da mediação. Jorge Larrosa Bondía (2015), os reivindica para a educação de forma geral. Ele propõe pensar a educação a partir do par "experiência/sentido" ao invés de teoria/prática ou ciência/técnica. Ou seja, a educação não seria para o autor nem uma técnica aplicada, nem uma práxis reflexiva, mas uma experiência dotada de sentido. Para Bondía (2015) "experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (p. 18). Ele coloca,

portanto, essas duas instâncias como necessárias a uma educação que se pretenda emancipada e emancipadora; que tenha relação com vida, que seja vital; que problematize as formas de olhar, de dizer e de pensar o pedagógico.

A mediação, como experiência e sentido, flerta com a noção de dissenso de Jacques Rancière (2012) na medida em que se dá como uma espécie de perturbação na esfera sensível, uma modificação do que é visível, dizível e pensável. O dissenso, para o autor, está no cerne da política; "não é o conflito de ideias e sentimentos. É o conflito de vários regimes de sensorialidade" (p.59). Por isso, o dissenso está diretamente relacionado à estética. Para o filósofo temos de ampliar nosso entendimento de estética, e compreende-la como uma forma de organizar o sensível. Como "modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo. É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema" (Rancière, 2009, n.p.). Assim, a mediação deve conter um elemento de dissenso, com vistas à reconfiguração da experiência comum do sensível.

A partir desse entendimento de mediação demonstra-se como a intervenção de um projeto com ações mediadoras pode contribuir para o envolvimento e a motivação de estudantes e professores. Apresenta-se, a seguir, um momento do Projeto Mediato Formação de Espectadores[2], realizado em 2014 com jovens entre 14 e 18 anos de escolas públicas de quatro Regiões Administrativas do Distrito Federal brasileiro. As ações foram divididas em três etapas, em dias distintos: 1. Sensibilização pré-espetáculo; 2. Espetáculo, inspirado no texto *Morte acidental de um anarquista* (1970) do dramaturgo italiano Dario Fo, que dialogava com a Ditadura Militar Brasileira e com as manifestações de Junho de 2013 no mesmo país; e 3. Encontro pós espetáculo, ao qual diz respeito o exemplo a seguir.

Após diálogo, alimentado por imagens e música, as mediadoras propuseram que dois grupos voluntários montassem cenas. Para a elaboração foi solicitado que levassem em consideração os elementos teatrais trabalhados no encontro pré-espetáculo e que criassem a partir da seguinte motivação: "O que te incomoda?". A produção poética da turma, em forma de cena, mostrou a seguinte situação: três jovens estavam em uma praça; uma garota branca e dois garotos negros. Dois policiais os abordavam, deixando a garota ir embora; os policiais faziam revista nos dois jovens que ficaram, colocando droga na roupa deles e forjando um flagrante. Ao tentar fugir são baleados e morrem; no dia seguinte a repórter de uma mídia local anuncia na TV que dois jovens da periferia morrem por acerto de contas, omitindo o envolvimento dos policiais.[3]

2 Além dos três dias de atividades (mediações e espetáculo) havia uma oficina de iniciação teatral de 12h para inscritos; encontro com professores; e caderno de mediação que consistia em uma revistinha contendo referências de outras linguagens artísticas com temas semelhantes e/ou do mesmo período de produção do texto dramatúrgico, bem como questionamentos para instigar o olhar.

3 Trecho retirado do registro audiovisual do Projeto Mediato Formação de Espectadores. Ceilândia DF. ago.-set 2014.

Os estudantes que montaram a cena disseram posteriormente se tratar de um caso que aconteceu na região onde residem. Esse tipo de exercício geralmente rendia cenas sobre o convívio escolar ou problemas sociais que afetam os/as estudantes direta ou indiretamente. Os temas, *bullying*, precariedade do transporte coletivo e violência policial eram frequentes. A pergunta instigadora "o que te incomoda?" garantiu a contextualização com um problema recorrente no universo dos educandos e consequentemente revelou às mediadoras conteúdos pertencentes ao meio deles.

É comum durante a mediação, haver um movimento entre as questões que dizem respeito à particularidade, àquele agrupamento, e à sociedade de forma geral. Isso acontecia quando, no exercício de criar narrativa (neste caso por meio da cena), o estudante-espectador refletia sobre aspectos da sua própria história articulando vivências (fatos de sua trajetória) e expectativas (como forma de projetar-se no futuro). Como afirma Flávio Desgranges (2011):

> Ao rever os fatos de sua história, no ato de análise da obra, o espectador, além de refletir sobre os acontecimentos da cena, formula pensamentos críticos acerca de sua própria trajetória, detendo-se de maneira distinta, renovada ante as suas experiências pessoais, estando em condições de produzir respostas inesperadas para as mesmas questões, revendo e recriando possibilidades para sua existência (p. 32).

No exercício de construir narrativas por meio de cenas há um estreitamento das relações entre as esferas do real e do ficcional, pois os estudantes, a partir de uma provocação (o que te incomoda?), se apropriaram de questões do cotidiano deles e criaram uma ficção, isto é, uma cena. Biange Cabral (2012), aponta para o potencial dessa relação: "as fronteiras entre o real e o ficcional são ativadas e provocam mudanças de percepção e expectativas. Estas em geral [...] estão associadas à transgressão ou à ressonância com o contexto real dos participantes" (p. 10). O espaço ficcional é pujante para a reflexão – neste caso sobre as questões incômodas aos estudantes – à medida que abre espaço para construções impensáveis no espaço do real, ou do cotidiano, sobretudo o escolar.

Além disso, no ficcional criado pelo jogo os participantes puderam, durante o Projeto Mediato, se sentir mais à vontade para expor suas ideias, o que é confirmado pelo professor de Teatro Ulisses Pereira em entrevista: "através dos jogos eles [os estudantes] tinham essa disposição de falar mais, de dizer mais porque tem a máscara. [...] Não sou eu, é o personagem, é a cena. A realização dos jogos é muito importante nesse processo de mediação".[4]

4 Entrevista realizada com o docente Ulisses Pereira em Gama-Brasília-DF, Brasil, ago. 2015. 1 arquivo. mp3 (77 min.) Originais e transcrições na íntegra disponíveis com a autora.

No plano ficcional a relação espaço-temporal é outra, diferente do dia a dia. Com isso temos: ações e construções de vivências passadas, convivendo concomitantemente com projeções (futuro); vivências e expectativas que podem ser colocadas em prática na cena e podem se constituir como objeto de reflexão. E ainda, as expectativas, bem como o olhar que se tem sobre o passado, podem ser alteradas/modificadas, com soluções diversas, dentro do plano ficcional, ou seja, na cena. Como foi o caso de improvisações cênicas que apresentaram conflitos do universo escolar e se constituíram como espaço de diálogo e proposição resolutiva para estudantes e professores.

A ideia de estreitar as relações entre real e ficcional é, em última instância, aproximar os estudantes e suas narrativas de um estado de ficção potencialmente criado pela arte. Neste caso, ficção não consistiria em contar histórias imaginárias. Segundo Rancière (2012):

> Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza *dissensos,* que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e a sua significação. Esse trabalho muda as coordenadas do representável; muda nossa percepção dos acontecimentos sensíveis, nossa maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como nosso mundo é povoado de acontecimentos e figuras (p. 64-65)

Quando o autor define ficção, ele está se referindo principalmente à produção dos artistas. Pretende-se, contudo, uma ampliação do conceito para abraçar a produção ficcional realizada dentro da mediação pelos estudantes-espectadores-narradores. Dessa forma, o que se pretende com a produção ficcional, e de forma mais ampla com a mediação, é o agenciamento das questões explicitadas pelo autor. A saber: de relações que produzam dissenso e não consenso; de outras formas de apresentação sensível, de percepção dos acontecimentos sensíveis; e por fim, outras maneiras de relacionar essas formas com os sujeitos.

2. Repercussões

Há indícios de que a mediação, quando estruturada de forma a integrar os profissionais da escola, surte efeitos que extrapolam o próprio projeto. É o que afirma Pio Santana (2009) quando diz que os projetos de mediação artística "despertam também nos alunos certa motivação por outras disciplinas, e, no corpo docente, o interesse pelos projetos interdisciplinares, contaminando positivamente a maioria dos professores da escola. Os resultados ultrapassam as avaliações convencionais" (p. 265).

Isso pode ser verificado no Projeto Mediato por meio da fala do professor de filosofia Ricardo Pratesi de São Sebastião-DF: "Eles vieram me procurar depois. Vários alunos vieram. Querendo saber de anarquismo, da história, da questão política, [...] dessa relação das manifestações. [...] questões que eles viram na peça"[5]. Podemos verificar nessa fala a mediação acessando um outro contexto, para além da disciplina de artes. E isso partiu não de um docente, mas dos próprios estudantes.

Observou-se, a partir de entrevistas posteriores ao Projeto, que alguns professores se apropriaram de elementos trabalhados durante as mediações. A professora de Artes Visuais Verônica Oliveira de Ceilândia-DF adaptou alguns exercícios realizados no primeiro encontro de sensibilização para as suas aulas: "Como nem todas as turmas foram atendidas, eu usei algumas das atividades das meninas [mediadoras] nas minhas aulas. Fiz um recorte para as cênicas, e usei"[6]. O professor de Sociologia Conrado Costa de São Sebastião-DF adaptou ações propostas pelo mediador às atividades de corpo que ele já realizava com seus alunos.

> A gente se encontrou na oficina, eu fiquei deslumbrado com o [mediador] com aquela questão que ele coloca dos níveis da expressão corporal, do movimento a partir de pontos. [...] Só que antes disso eu já tinha uma relação com práticas corporais livres, eu já tinha uma relação também com a tentativa de fazer a aula não só pra dimensão cognitiva [...]. Então, sempre tento fazer isso nas aulas com jogos cooperativos, danças circulares e outros tipos de práticas corporais. Até respiração.

E ainda,

> Eu uso muito isso em sala, com certeza. Aquele dia causou em mim... [Aquele dia, sensibilização pré-espetáculo,] não me trouxe a técnica, não o conhecimento, ele me trouxe a reflexão, a pergunta. Então, a pergunta nunca mais saiu da minha cabeça. Desde então eu venho refletindo, venho orientando minha conduta, também pensando sempre nessa pergunta: como é que eu estou orientando meu corpo para os alunos? Como é que eu estou orientando minha fala pra eles? Minha voz...[7]

5 Entrevista realizada com o docente Ricardo Pratesi em São Sebastiao-DF, jun. 2015. 1 arquivo. mp3 (29 min.)

6 Entrevista realizada com a docente Verônica Oliveira em Ceilândia-DF, maio 2015. 2 arquivos. mp3 (18 min.)

7 Entrevista realizada com o docente Conrado Costa em São Sebastiao-DF, jun. 2015. 1 arquivo. mp3 (49 min.)

A mesma questão é confirmada por um estudante em entrevista: "Teve um dia que o [mediador] veio, ai ele ensinou um negócio dos movimentos, que a gente descobriu o nosso corpo, [...] O professor ficou vidrado, e ai depois disso ele até colocou aula de movimento na sala dele"[8]. O professor de Teatro Ulisses Pereira do Gama-DF entrevistado um ano após o Projeto revelou como foi influenciado a rever sua prática docente:

> Mesmo na minha prática, essa leitura do espetáculo ela não acontecia antes do processo de mediação de uma forma mais sistematizada. Então eu procurei olhar pra minha própria prática assim: até onde eu estou fornecendo elementos, criando situações que os alunos realmente estejam dialogando com o que eles veem, do teatro de rua, do artista popular, até TV, cinema? [...] Eu tive que reconstruir algumas práticas minhas [...] Porque eu comecei a me observar um cara muito – não conteudista, porque nunca dei muita consideração ao conteúdo, pra listagem enorme de conteúdo – mas superficial.
>
> [...]
>
> Eu não estava acostumado com essa abordagem, com esse olhar; até porque a escola, na dinâmica da escola é muito assim: eu te apresento determinado conteúdo, eu te apresento um espetáculo, eu te apresento isso aqui. Pronto! Passou! E às vezes a pessoa não retorna, não digere direito. [...] Me senti mais estimulado a ser mais mobilizador, mais dinâmico[9]

Nos casos da Profa. Verônica e do Prof. Conrado é possível perceber a apropriação de elementos da linguagem cênica, trabalhados pelas mediadoras, e a aplicabilidade em outra área de conhecimento (Artes Visuais e Sociologia respectivamente). No último relato, de forma mais ampla, vemos uma mudança de perspectiva no modo como o professor Ulisses planeja e realiza suas aulas.

Além da motivação dos professores, foi possível também verificar a repercussão do Projeto no envolvimento dos estudantes. A seguir, três estudantes de Ceilândia-DF contam em entrevista sobre o desejo de montar um grupo após o término das ações.

8 Entrevista realizada com estudante em São Sebastiao-DF, abr. 2015. 2 arquivos. mp3 (54 min.)

9 Entrevista realizada com o docente Ulisses Pereira em Gama-DF, ago. 2015.

Gabriela[10] (estudante): *A gente quis até depois montar um grupo de teatro.*

Mariana (estudante): *Só que não deu certo.*

Arlene (entrevistadora): *Me conta isso. Isso me interessa.*

Paula (estudante): *Foi ideia da Luana. Só que ela mudou de escola. A gente estava com essa ideia só que não deu muito certo, porque não tinha ninguém assim com experiência para treinar a gente, e nem para a gente ter um horário que todo mundo pudesse se encontrar para fazer, ensaiar, alguma coisa assim. Aí não deu certo por causa disso.*

Em outra instituição um estudante disse que buscou a direção da escola, juntamente a um grupo de colegas, na expectativa de tornar o Mediato um projeto permanente: "a gente até tentou conversar com a Lucília, com os coordenadores da escola. 'Ah, monta um projeto desse aqui' [...] estavam todos vidrados, todo mundo queria!"[11] Adiante, o mesmo estudante explica um trabalho de sociologia em que ele e alguns colegas conceberam uma escola ideal inspirada no Projeto.

Samuel: *O pessoal que tinha participado do projeto Mediato, montou as escolas tudo em cima desse tema.* [...] *A nossa escola ia ter mais espaço pra cultura. Muitas vezes a gente se prende tentando aprender aquilo que os professores passam no quadro, mas, só lendo e vendo eles explicarem a gente não vai aprender; a gente tem que viver aquilo. Ai a gente falou, no nosso projeto a gente pegava aquilo que os professores ensinavam, mas a gente vivia, ao invés da gente ir lá e ver o professor ensinar e escrever no caderno, não; a gente ia tentar fazer junto com ele, para tentar exercitar a nossa mente e a gente aprender, porque muitas vezes você pode decorar, mas você não aprendeu.*

Arlene: [...] *O Projeto tem a ver com isso, de aprender vivendo?*

Samuel: *Eu acho que tem.*

[...]

Arlene: *Aprender tem a ver então com sair da rotina também?*

Samuel: *Com certeza. Porque muitas vezes a gente fala "Ah, eu não faço isso porque eu não sei". Mas não é; é porque não quer, porque está na zona de conforto e não quer sair.*

10 Entrevista realizada com estudantes em Ceilândia-DF, maio 2015. 1 arquivo. mp3 (56 min.) Os nomes dos/das estudantes foram substituídos por outros fictícios para preservar a identidade.

11 Entrevista realizada com estudante em São Sebastião-DF, abril 2015. 2 arquivos. mp3 (54 min.)

Samuel explicita a necessidade de uma aprendizagem que mantenha relação com o viver. Não é demais relembrar que Bondía (2015) reivindica uma educação que tenha relação com vida, que seja vital. Além disso, o desejo do estudante e de seus colegas – ao conceberem uma escola inspirada no Mediato ou propor que esta implemente um projeto semelhante de forma permanente – é tornar a mediação parte constituinte da instituição escolar como uma espécie de recuperação ou mesmo salvaguarda de um sistema que há muito tem demonstrado sua fragilidade, sobretudo no que diz respeito a sua relação com a vida dos educandos.

Em última instância, o que desponta dos trechos de entrevistas acima é como o Projeto consistiu em um processo de ruptura, que modificou a rotina escolar, contribuindo para o envolvimento e a motivação dos estudantes não apenas na disciplina de Teatro ou Artes Visuais, mas de forma ampla intervindo na esfera do que é visível, pensável e factível, contribuindo para cenas de dissenso (Rancière, 2012). E ainda, pode-se dizer que as ações refletiram no trabalho dos professores que viram na mediação um potencial para revisitar suas práticas pedagógicas.

Encontra-se em Virgínia Kastrup (2004; 2005) uma justificativa para que intervenções dessa natureza sejam tão férteis e extrapolem o âmbito artístico. As ações mediadoras constituem práticas que dialogam com a perspectiva da aprendizagem inventiva da autora. A mediação compartilha com Kastrup a noção de aprendizagem inventiva à medida que compreende a aprendizagem não como um processo de solução de problemas nem como a aquisição de um conhecimento, mas como um processo de produção de subjetividade e, acrescenta-se aqui, de compreensão da alteridade. Assim, é possível afirmar que a produção poética dos estudantes mantiveram, em muitos momentos, um diálogo com a inventividade proposta pela autora.

Kastrup (2005) define duas formas políticas no campo da educação: a política da recognição e a política da invenção. A primeira compreende um mundo preexistente que oferece informações prontas para serem captadas e compreende também um sujeito cognoscente, um "eu" centro do processo de conhecimento. A segunda exercita a problematização, considera uma aprendizagem que tem potencialmente a invenção e a novidade, entendendo o conhecimento como invenção de si e do mundo.

Além da aprendizagem, a autora fala da atenção necessária para que ela se efetive. Kastrup (2004) diz que a atenção desenvolvida em um acontecimento estético é distinta daquela exigida para as tarefas. "A experiência com a arte em situação de aprendizagem parece indicar um caminho para atualizações distintas do prestar atenção a tarefas pré-definidas" (p. 14). Uma é transversal e fluida, vagueia por diversos campos, enquanto a outra deve se manter em um foco específico. A primeira é a atenção necessária à aprendizagem inventiva. Esta trabalha com uma noção de cognição ampliada, e estaria relacionada mais à invenção de problemas (problematizar), do que resolver problemas, o que levaria a rupturas no fluxo cognitivo habitual.

A mediação, justamente por trabalhar com a arte e não por si própria, é capaz de contribuir para uma aprendizagem da atenção, que segundo a autora é necessária à cognição inventiva – o que repercutiria em outras áreas de conhecimento, para além do âmbito artístico. Pois ela pode desenvolver a atenção transversal pela experiência estética, bem como uma aprendizagem que não seja exclusivamente de uma habilidade, que não seja aquela de resolução de tarefa e de adaptação ao mundo, mas de invenção de si e do mundo.

Usando as palavras de Maria Beatriz de Medeiros (2005) "agravar o problema interessa. Quando a filosofia questiona, ronda, tateia, ela não busca soluções. Não há nada fixo, estável, estático, seguro a atingir. O que de fato buscamos é não des-vendar, mas entre-ver, roçar, para que, deixando-a velada, a arte possa continuar a intrigar" (p. 27-28). A autora faz uma analogia da arte com a filosofia quando descreve seus atributos, ou o que se pode buscar com elas. Estende-se igualmente à mediação, pois a busca por tarefas pré-definidas (algo seguro a se atingir) dificilmente se aproximará da arte, do estético, dos sentidos, da produção de subjetividade, quiçá da aprendizagem.

Ao desenvolver a ideia de aprendizagem inventiva Virgínia Kastrup (2004) se apropria da noção de devir-consciente, de Depraz, Varela e Vermersch, composta por três gestos: a suspensão do fluxo cognitivo, ou seja, da atitude natural; a redireção da atenção para si; e o deixar vir, que é a mudança de uma atenção que busca, para uma atenção que encontra (a si). A autora acrescenta: "sob suspensão, e passando por este tipo de atenção a si, a cognição opera num nível zero de intencionalidade, acionando uma concentração sem foco e aberta ao presente." (Kastrup, 2004, p. 14). Vale ressaltar que esse movimento para si, não exclui em nenhum momento o coletivo: segundo a autora as práticas individuais e as práticas sociais não são independentes.

Assim, se pensamos que uma aprendizagem inventiva é importante para a mediação e para a educação de forma geral, podendo contribuir para o envolvimento e para a motivação; é igualmente importante que tenhamos por objetivo não a transmissão de um conteúdo, o debate de um tema, a apreensão de um conhecimento ou a mudança de discurso e atitude, mas a produção de subjetividade, a compreensão da alteridade, a descoberta e a invenção de sentidos. E para se chegar a essa aprendizagem (de uma invenção de si e do mundo) é necessário se aproximar da noção acima exposta de devir-consciente, e pensar ações que levem aos três movimentos: a suspensão, a atenção a si e, por fim, o deixar vir; estados potencialmente trabalhados durante uma experiência estética.

Referencias

Bondía, J. L. (2015). *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Cabral, B. (2012). Ação cultural e teatro como pedagogia. *Revista Sala Preta*. (pp. 4-17), PPGAC, ECA-USP, São Paulo, vol. 12, n. 1. Em pauta, jun.

Desgranges, F. (2010). *A Pedagogia do Espectador*. 2ª edição. São Paulo: Hucitec.

Desgranges, F. (2011). *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo.* 3. ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru.

Gagnebin, J. M. (2013). *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.

Kastrup, V. (2004). Aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Revista Psicologia & Sociedade*. 16 (pp. 7-16), set/dez.

Kastrup, V. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Revista Educação & Sociedade*, (pp. 1273-1288), Campinas, vol. 26, n. 93, set./dez.

Medeiros, M. B. (2005). *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos.

Rancière, J. (2009). A associação entre arte e política segundo o filósofo Jacques Rancière**.** *Revista Cult*, set., ed. 139. Entrevista concedida à Gabriela Longman e a Diego Viana. Retirado de http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/ Acesso em: 14 set. 2013.

Rancière, J. (2012). *O espectador emancipado.* Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo. Martins Fontes.

Santana, P. (2009). "A mediação no museu e os resultados em sala de aula". Em: BARBOSA, A. M. e COUTINHO, R. G. (Orgs). *Arte/Educação como mediação cultural e social***.** (pp. 261-268). São Paulo: UNESP.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Satisfação com a vida e envolvimento académico no ensino superior

Satisfaction with life and student engagement in higher education

Suzana Nunes Caldeira[1], Áurea Sousa[2]
[1]*Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc (Portugal)*
[2]*Universidade dos Açores, CEEAplA (Portugal)*
suzana.n.caldeira@uac.pt, aurea.st.sousa@uac.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: No ensino não superior sentimentos de bem-estar, de integração e de compromisso pressupõem resultados académicos e comportamentais mais enriquecidos, consequência das relações positivas entre o aluno e a instituição escolar. Neste trabalho, procura-se perceber se o mesmo tipo de situação tende a ocorrer no ensino superior. **Objetivos:** Averiguar eventuais associações entre: satisfação com a vida e envolvimento dos estudantes do ensino superior. Paralelamente, estuda-se a relação entre cada uma destas variáveis e o rendimento académico dos estudantes. **Metodologia:** A amostra é constituída por 253 estudantes da Universidade dos Açores (95 do género masculino e 158 do feminino), inscritos em cursos de diferentes áreas científicas. Os dados foram recolhidos através de um questionário sociodemográfico, da Escala Abreviada de Satisfação com a Vida dos Estudantes (EASVE) e da Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D), e tratados através de métodos estatísticos (do univariado ao multivariado). **Resultados:** Foram encontradas, na amostra, correlações positivas baixas entre a pontuação obtida na EASVE e as pontuações obtidas na EAE-E4D e nas suas subescalas. Foram também encontradas correlações positivas baixas entre o rendimento académico dos estudantes e as pontuações obtidas: na EASVE; na EAE-E4D; e nas quatro dimensões da EAE-E4D. A Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) fez ressaltar três perfis: estudantes com um menor envolvimento académico, pontuações mais baixas nas dimensões Agenciativa e Cognitiva da EAE-E4D, pontuações médias na dimensão Afetiva da EAE-E4D e na EASVE e resultados académicos "*Fracos/Médios*"; estudantes com um alto envolvimento académico, pontuações mais elevadas nas dimensões Agenciativa, Afetiva e Cognitiva da EAE-E4D e na EASVE e rendimento académico "*Bom*"; estudantes com pontuações baixas na EASVE e na dimensão Afetiva da EAE-

E4D. **Conclusão:** Os resultados do estudo evidenciam associações entre a satisfação com a vida, o envolvimento dos estudantes e o rendimento académico.
Palavras-chave: Satisfação com a vida, Envolvimento académico, Rendimento académico, Análise de dados.

Abstract

Background: In high school, feelings of well-being, integration and commitment presuppose richer academic and behavioral outcomes, as result of the positive relationships between the student and the school. In this paper, we study if the same type of situation tends to occur in higher education. **Objectives:** Focused on higher education, we intends to investigate possible associations between: satisfaction with life and students engagement; academic achievement and satisfaction with life; and academic performance and students engagement. **Methods:** The sample was defined by 253 students from the University of the Azores (95 male and 158 female) enrolled in courses from different scientific areas. Data were collected through a socio demographic questionnaire, the Abbreviated Scale of Life Satisfaction (EVE) and the Scale of Student Engagement (EAE-E4D). Results were obtained through statistical methods (the univariate to multivariate). **Results:** We found low positive correlations between: the scores in EASVE and the subscales of EAE and between the academic performance of students and the scores obtained in EASVE and EAE. The MAC, based in eleven active variables and two additional, whose first two dimensions explain about 61.1% of the variation of the data, highlighted three profiles: students with lower academic engagement, average scores in EASVE and Affective dimension of EAE and academic performance " weak / medium "; students with high academic engagement, high scores in EASVE and Affective dimension of EAE and academic performance "good"; students with low scores in EASVE and Affective dimension of EAE. **Conclusion:** The results show associations between life satisfaction, student engagement and academic performance. Respecting to ACM, concerning to academic performance, it should be noted that the category "good", compared to the category "weak / medium", is closer to the categories "high score on EASVE " and "score high EAE".
Keywords: Life satisfaction, Academic engagement, Academic performance, Data analysis

1. Introdução

No âmbito do ensino não superior, sinais de tédio, depressão, ansiedade e irritação são, geralmente, encontrados em alunos não envolvidos com a escola. Contrariamente, sentimentos de bem-estar, de integração e de compromisso pressupõem resultados académicos e comportamentais mais enriquecidos, consequência das relações positivas entre o aluno e a instituição escolar. Neste trabalho, procura-se perceber se o mesmo tipo de situação tende a ocorrer no ensino superior, averiguando-se eventuais associações entre: a satisfação com a vida e o envolvimento dos estudantes do ensino superior; a satisfação com a vida e o rendimento académico; e o envolvimento dos estudantes e o rendimento académico.

Na secção 2 é efetuada uma breve revisão da literatura relacionada com o tema deste trabalho. Na secção 3 refere-se a metodologia do estudo. Na secção 4 são apresentados os principais resultados obtidos. Finalmente, na secção 5 são nomeadas as principais conclusões e algumas considerações finais sobre o trabalho.

2. Revisão de literatura

A satisfação com a vida tem sido descrita como a integração cognitiva que as pessoas realizam ao avaliar, em geral, as suas vidas (Urzúa & Caqueo-Urízar, 2012), e tem sido considerada um dos preditores mais fortes no domínio da saúde mental (Civitci, 2015). Por esta razão, tem sido também estudada no âmbito do ensino superior, situação em que os estudantes são confrontados com múltiplos desafios que podem afetar as suas vidas ou a perceção que delas desenvolvem. A entrada para um novo contexto de ensino, onde os métodos e os materiais de ensino-aprendizagem e as relações professor-aluno apresentam novas exigências, a necessidade de estabelecer novas amizades e de integração em novos grupos de pares, e, nos casos de estudantes deslocados, a gestão de toda a vida extra academia, desde a componente financeira de governo doméstico à criação de rotinas quotidianas, são apenas alguns exemplos de como esta transição educativa pode representar um período de stresse e comprometer sentimentos de satisfação com a vida.

Alguma evidência da importância desta variável na predição das trajetórias dos estudantes do ensino superior é trazida por diferentes investigações. Entre essas situa-se a de Pérez-Villalobos, Bonnefoy-Dibarrat, Cabrera Flores, Peine-Grandón, Muñoz-Ruiz, Baquedano-Rodríguez e Jiménez-Espinoza, (2011), onde se conclui que a satisfação com a vida, a par da autoestima e do otimismo,

se associa a uma menor prevalência de problemas de saúde mental aquando da transição para o ensino superior. Mas a relação inversa entre satisfação com a vida e problemas de saúde mental não respeita apenas ao período da transição; mantém-se durante a frequência do ensino superior. Isto é, outros investigadores, tais como Zhang, Zhao, Lester e Zhou (2014), vieram evidenciar que níveis mais elevados de satisfação com a vida se associam a menor prevalência de depressão e de ideação suicida em estudantes do ensino superior, enquanto Cazan e Năstasă (2015) observaram que níveis mais baixos de satisfação com a vida se associam a maiores probabilidades de situações de *burnout* académico.

A investigação com estudantes tem, ainda, evidenciado, que melhores níveis de satisfação com a vida estão igualmente associados a um maior sentimento de implicação e identificação com a instituição de ensino (Civitci, 2015). Por sua vez, este sentimento de implicação e identificação com a instituição de ensino é, frequentemente, apelidado por envolvimento. Este último construto teve origem, em parte, na Teoria do Controlo Social que dá grande ênfase aos sentimentos individuais de ligação e de pertença às diferentes instituições sociais (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009). Neste seguimento, por exemplo, Willms (2003) refere-se ao envolvimento como uma disposição do aluno para aprender a trabalhar com os outros e a envolver-se na instituição de ensino, o que se expressa nos sentimentos de pertença do aluno e na sua participação em atividades curriculares e extracurriculares. A título ilustrativo, entre as atividades curriculares situam-se comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula, tais como: "escrever, participar nas tarefas, ler em voz alta, ler silenciosamente, falar sobre trabalhos académicos, colocando e respondendo a questões" (Greenwood, Horton & Utley, 2002, p. 329); entre as atividades extracurriculares contam-se as iniciativas fora da sala de aula, mas que ocorrem no âmbito ou a propósito das dinâmicas da instituição frequentada.

Tanto a "Satisfação com a vida" como o "Envolvimento do estudante" são variáveis que tendem a surgir associadas ao sucesso académico, embora a relação seja mais prevalecente no que respeita ao envolvimento do estudante.

No que respeita à satisfação com a vida, Heffner e Antaramian (2015) afirmam haver uma relação positiva com o rendimento académico. No entanto, Malik, Nordin, Zakaria e Sirun (2013) não encontraram relações significativas entre a satisfação com a vida e o rendimento académico numa amostra de estudantes Malaios. Outros autores, nomeadamente Sánchez-López, León-Hernández e Barragán-Velásquez (2015), encontraram uma relação negativa entre um estado de bem-estar psicológico (variável que integra a satisfação com a vida) e um bom rendimento académico, sendo os alunos com pontuações mais elevadas na escala de bem-estar os que apresentavam pior rendimento académico.

No que se refere ao envolvimento, este construto tem vindo reiteradamente a ser referenciado como um fator preditor e protetor do sucesso académico (*e.g.*, Klem & Connel, 2005; Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010). Por exemplo, Goodenow (1993, p. 88), a partir de estudos realizados com alunos de *Middle* e *High School,* concluiu que o envolvimento "pode ser um importante promotor para motivação na escola, o esforço, a participação e, consequentemente, o sucesso académico". Archambault e col. (2009), numa investigação com estudantes do *High School,* observaram que o envolvimento escolar prediz o sucesso. Sahil (2010, p.12) afirma que "alunos envolvidos na aprendizagem são vistos como um caminho para a redução do baixo nível de sucesso académico, elevados níveis de tédio, desinvestimento afetivo na escola e elevadas taxas de abandono escolar", o que sublinha um efeito protetor e confere mais proeminência ao envolvimento escolar.

Em síntese, no que respeita à variável "Satisfação com a vida", parecer ser consensual o seu papel em termos da prevenção da saúde mental, embora haja a necessidade de um maior aprofundamento no referente aos estudos que a relacionam com o rendimento académico. Quanto à variável "Envolvimento do estudante", os estudos realizados até ao momento têm incidido, sobretudo, em estudantes do ensino não superior, havendo, por isso, vantagem em conhecer melhor esta variável no ensino superior, quer no âmbito da relação com a satisfação com a vida, quer no da relação com o rendimento académico.

3. Metodologia

A amostra é constituída por 253 estudantes da Universidade dos Açores, 62.5% do sexo feminino e 37.5% do sexo masculino, inscritos em cursos de diferentes áreas científicas.

Os dados foram recolhidos através de um questionário sociodemográfico, da Escala Abreviada de Satisfação com a Vida dos Estudantes (EASVE), de Marques e Ribeiro (2006), e da Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D), desenvolvida por Veiga (2013).

A EASVE é constituída por sete itens de auto-resposta numa escala tipo *Likert* de 1 – *Discordo totalmente* (DT) a 6 – *Concordo totalmente* (CT), com as posições intermédias definidas por 3 – *Discordo Pouco* (DP) e 4 – *Concordo Pouco* (CP). Nesta escala, os itens 3 e 4 são de pontuação/leitura invertida. A consistência interna dos itens da EASVE, na amostra em estudo, é satisfatória (alfa de Cronbach=0.79).

A Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) é constituída por vinte itens (cinco itens referentes a cada uma das dimensões (Veiga, 2013)): Cognitiva (DC1 a DC5), Afetiva (DA6 a DA10,

sendo os itens DA6 e DA10 de pontuação invertida), Comportamental (D11 a D15, todos estes de pontuação invertida) e Agenciativa (DAg16 a DAg20). Trata-se de uma escala de autopreenchimento com respostas tipo Likert de 6 pontos, onde 1 corresponde a total desacordo (TD) e 6 a total acordo (TA). Embora tenha sido concebida para o ensino não superior, esta escala apresenta uma consistência interna dos itens satisfatória quando aplicada à amostra em estudo (alfa de Cronbach=0.787). A consistência interna das suas subescalas é também satisfatória (Cognitiva: alfa de Cronbach=0.778; Afetiva: alfa de Cronbach=0.789; Comportamental: alfa de Cronbach=0.718; e Agenciativa: alfa de Cronbach=0.898), pelo que se optou pela sua utilização no presente trabalho.

O questionário sociodemográfico informa sobre dados do estudante, inclusivamente sobre o rendimento académico.

Os dados foram tratados através de métodos estatísticos (do univariado ao multivariado). É de salientar a aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, para medir a intensidade da relação entre pares de variáveis mensuradas no mínimo numa escala ordinal, e da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), também conhecida como Análise Fatorial de Correspondências Múltiplas (AFCM), efetuada com o intuito de estudar associações entre categorias de diversas (mais de duas) variáveis relevantes.

Nos mapas percetuais resultantes da ACM, as variáveis próximas da origem não discriminam as duas dimensões consideradas (e.g., Benzécri, 1992; Greenacre and Blasius, 2006). Diferentes combinações das categorias das variáveis (proximidade entre as categorias de diferentes variáveis) sugerem a presença de indivíduos que tendem a partilhar as mesmas características (grupos de indivíduos com diferentes perfis). Neste contexto, como veremos na secção seguinte, as configurações das categorias das variáveis utilizadas na ACM no plano definido pelas duas primeiras dimensões, no âmbito deste trabalho, fizeram sobressair três perfis de estudantes. As medidas de discriminação informam sobre quais as variáveis que mais contribuem para a definição das dimensões (também denominadas “eixos fatoriais” ou “fatores”). Estas medidas, juntamente com as quantificações das categorias, ajudam-nos a atribuir designações às dimensões resultantes da ACM. As designações atribuídas às duas primeiras dimensões, no presente estudo, são referidas mais à frente.

4. Análise dos resultados

Nesta secção, são apresentados os principais resultados obtidos com base na análise dos dados recolhidos, os quais estão organizados em quatro subsecções.

4.1 Satisfação com a vida e envolvimento dos estudantes

Os resultados da EASVE e da EAE-E4D mostram que os estudantes da amostra têm níveis médios de satisfação com a vida (27.02 ± 5.952) e de envolvimento académico (84.86 ± 12.213), sendo de referir que as pontuações obtidas pelas raparigas, em ambas as escalas, apresentam uma variabilidade mais baixa (EASVE: 27.17 ± 5.526; EAE-E4D: 84.88 ± 11.743) do que as obtidas pelos rapazes (EASVE: 26.76 ± 6.637; EAE-E4D: 84.84 ± 13.052). Segundo o teste de Mann-Whitney, não há diferenças significativas entre os sexos ($p>\alpha$) a nível das pontuações totais obtidas nestas escalas.

Quadro 1: Média e desvio padrão das pontuações obtidas na EASVE e na EAE-E4D, no total da amostra e segundo o sexo.

Escalas	Total Amostra		Sexo Feminino		Sexo Masculino	
	média	dp	média	dp	média	dp
EASVE [7-42]	27.02	5.952	27.17	5.526	26.76	6.637
EAE-E4D [20-120]	84.86	12.213	84.88	11.743	84.84	13.052

Utilizando o coeficiente de correlação de Spearman, foram encontradas correlações positivas baixas, mas estatisticamente significativas, entre a pontuação obtida na EASVE e: i) a pontuação obtida na EAE-E4D (r_s=0.283; p=0.000); ii) as pontuações obtidas em duas das subescalas da EAE-E4D: Afetiva (r_s=0.370; p=0.000) e Agenciativa (r_s=0.155; p=0.017). As correlações entre a pontuação obtida na EASVE e as pontuações obtidas nas subescalas Cognitiva (r_s=0.120) e Comportamental (r_s=0.065) são positivas e muito baixas, mas não são estatisticamente significativas (p>0.05).

4.2 Satisfação com a vida e rendimento académico

Utilizando o coeficiente de correlação de Spearman, foi encontrada uma correlação positiva, embora baixa, entre a pontuação obtida na EASVE e o rendimento académico dos estudantes (r_s=0.215; p=0.002).

No que se refere ao rendimento académico, verificou-se que apenas 5.8 % (13 dos 223 casos válidos) dos estudantes da amostram o consideram "*Fraco*", enquanto 61.4% o indicam como "*Médio*" e 32.7% como "*Bom*". Tendo em conta esta distribuição percentual, esta variável foi, posteriormente

(com vista à aplicação da ACM), recodificada em duas categorias "*Fraco/Médio*" e "*Bom*", a que correspondem, respetivamente, 67.3% e 32.7% dos inquiridos.

4.3 Envolvimento do estudante e rendimento académico

Constatou-se a existência de correlações positivas fracas, embora estatisticamente significativas, entre i): a pontuação total da EAE-E4D e o rendimento académico (r_s=0.276; p=0.000); ii) as pontuações obtidas nas subescalas Cognitiva (r_s=0.243; p=0.000) e Agenciativa (r_s=0.274; 0.000) da EAE-E4D e o rendimento académico. As correlações entre as pontuações obtidas nas subescalas Afetiva (r_s=0.121) e Comportamental (r_s=0.093) e o rendimento académico são também positivas fracas, mas não estatisticamente significativas (p>0.05).

4.4 Análise de Correspondências Múltiplas

Foi efetuada a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), com o intuito de estudar simultaneamente associações entre as categorias de variáveis ligadas à "Satisfação com a vida", ao "Envolvimento dos estudantes do ensino superior" e ao "Rendimento académico", numa perspetiva multifocal. Para esse efeito, foram selecionadas as variáveis relevantes para a ACM, incluindo dois itens da EASVE e cinco itens da EAE-E4D, com base nos valores das medidas de discriminação das variáveis e nas quantificações das categorias, tendo também em atenção o objetivo do estudo. Assim, após a eliminação das variáveis que menos contribuem para a definição das dimensões resultantes da ACM, foram considerados como variáveis ativas os itens 1 (*SV1*) e 5 (*SV5*) da EASVE; os itens 16, 17, 18, 19 e 20 (DAg16 a DAg20) da dimensão Agenciativa da EAE-E4D, todos os sete recodificados em duas categorias (1-*Discordo (D)*, 2- *Concordo* (*C*)); e as pontuações obtidas na EASVE, na EAE-E4D e nas dimensões Afetiva e Agenciativa da EAE-E4D, todas as quatro recodificadas em três categorias [1-*Baixa* (B), 2- *Média* (M), 3-*Alta* (A)]. Foram, ainda, consideradas como variáveis suplementares a "Pontuação obtida na dimensão Cognitiva da EAE-E4D", recodificada nas mesmas três categorias, e o "Rendimento académico", recodificado em duas categorias ("*Fraco/Médio*" e "*Bom*"), variáveis relevantes para o estudo, mas que não estão particularmente associadas às duas primeiras dimensões (fator 1 e fator 2) da ACM (valores baixos das medidas de discriminação e das quantificações das categorias nessas dimensões).

As medidas de discriminação das variáveis, apresentadas no Quadro 2, indicam que os itens 16, 17, 18, 19 e 20 (DAg16 a DAg20) da dimensão Agenciativa da EAE-E4D, a "Pontuação global na EAE-

E4D" e a "Pontuação da dimensão Agenciativa da EAE-E4D" são as variáveis mais importantes para a definição do fator 1, pelo que este é aqui designado por "*Envolvimento académico*". A partir do mesmo Quadro, podemos, ainda, concluir que os itens SV1 e SV5 da EASVE, a "Pontuação global na EASVE" e a "Pontuação obtida na dimensão afetiva da EAE-E4D" são as variáveis mais associadas ao fator 2, tendo-se designado este fator por "*Satisfação com a vida*", dado que a maioria destes itens é referente à EASVE.

Quadro 2: Medidas de discriminação das variáveis

	Dimensão		Média
	1	2	
SV1	,029	,585	,307
SV5	,036	,706	,371
DAg16	,478	,050	,264
DAG17	,635	,010	,322
DAg18	,550	,020	,285
DAg19	,608	,010	,309
DAg20	,463	,046	,255
Pontuação global na EASVE	,109	,624	,366
Pontuação na dimensão Afetiva da EAE	,113	,239	,176
Pontuação na dimensão Agenciativa da EAE	,760	,047	,403
Pontuação global na EAE	,566	,039	,302
Pontuação na dimensão Cognitiva da EAE [a]	,190	,007	,098
Rendimento Académico[a]	,073	,005	,039
Active Total	4,348	2,375	3,362
a. Variável suplementar			

A Fig. 1 representa o plano que cruza os dois primeiros fatores, os quais explicam cerca de 61.1% da variação dos dados.

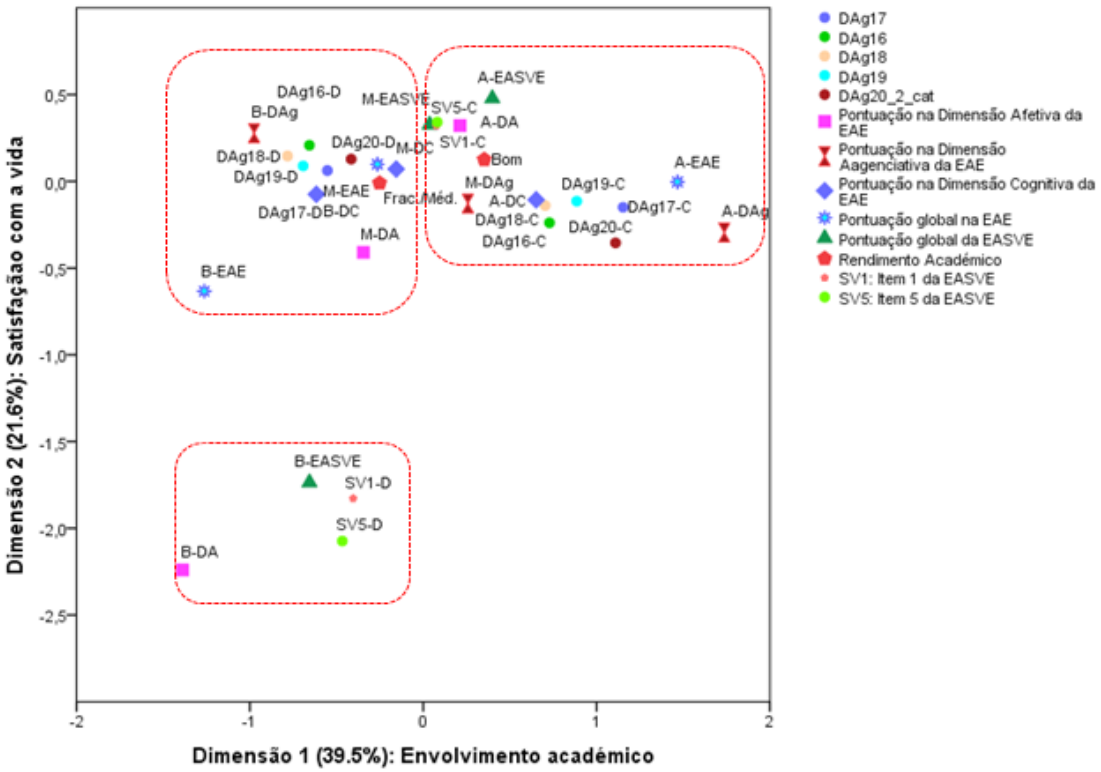


Fig. 1: Mapa de correspondências das categorias para os fatores 1 e 2 obtido através da ACM (método de normalização: Variable Principal)

O primeiro fator (39.5%) opõe, em geral, os estudantes com baixo ou médio envolvimento académico (B-EAE ou M-EAE: pontuações baixas ou médias na EAE-E4D) aos estudantes com elevado envolvimento académico (A-EAE: pontuações altas na EAE-E4D). Os primeiros tendem a ter pontuações baixas na dimensão Agenciativa (B-DAg) da EAE-E4D e a encontrarem-se numa posição discordante em relação às afirmações associadas aos itens 16, 17, 18, 19 e 20 da dimensão Agenciativa da EAE-E4D. Os segundos tendem a ter pontuações altas na dimensão Agenciativa (A-DAg) da EAE-E4D e a estar numa posição concordante com as afirmações subjacentes aos itens 16, 17, 18, 19 e 20 (DAg16 a DAg20) referentes à dimensão Agenciativa da EAE-E4D.

O segundo fator (21.6%) opõe os estudantes que estão satisfeitos com a vida (A-EASVE ou M-EASVE: pontuações globais altas ou médias na EASVE) aos que não estão satisfeitos com a vida (B-EASVE). Os satisfeitos tendem a obter pontuações altas na dimensão Afetiva da EAE-E4D (A-DA), enquanto os não satisfeitos tendem a obter pontuações baixas (B-DA).

A ACM fez ressaltar a presença de três perfis, salientados através de retângulos na Fig. 1:

Perfil 1: Estudantes com um menor envolvimento académico (B-EAE ou M-EAE), sobressaindo pontuações baixas na dimensão Agenciativa (B-DAg) da EAE-E4D, baixas ou médias na dimensão

Cognitiva (B-DC ou M-DC) da EAE-E4D e médias na dimensão Afetiva da EAE-E4D (M-DA), níveis médios de satisfação com a vida (M-EASVE) e rendimento académico "*Fraco/Médio*".

Perfil 2: Estudantes com um elevado envolvimento académico (A-EAE), sobressaindo pontuações mais elevadas nas dimensões Agenciativa (A-DAg ou M-DAg), Afetiva (A-DA) e Cognitiva (A-DC) da EAE-E4D, níveis altos de satisfação com a vida (A-EASVE) e rendimento académico "*Bom".*

Perfil 3: Estudantes com baixas pontuações na dimensão Afetiva da EAE-E4D e níveis baixos de satisfação com a vida (B-EASVE). Conforme se pode observar a partir do mapa percetual da Fig. 1, este terceiro perfil não está particularmente associado a uma determinada categoria do rendimento académico (provavelmente, devido ao número reduzido de estudantes nestas condições).

Embora o "Rendimento académico", recodificado em duas categorias ("*Fraco/Médio*", "*Bom*") e a "Pontuação obtida na dimensão Cognitiva da EAE-E4D" tenham sido utilizadas como variáveis suplementares na ACM, salienta-se a proximidade entre as categorias "*Bom*" e "A-DC" (*pontuação alta na dimensão cognitiva) da EAEE*. Note-se, ainda, que a categoria "*Bom*", comparativamente à categoria "*Fraco/Médio*", aproxima-se mais das categorias "A-EASVE" (*pontuação alta na* EASVE) e "A-EAE" (*pontuação alta na* EAE-E4D).

5. Conclusão

Foram encontradas, na amostra, correlações positivas baixas, mas estatisticamente significativas, entre as pontuações da EASVE e da EAE-E4D, assim como entre estas e o rendimento académico. Foram, ainda, encontradas correlações positivas baixas, mas estatisticamente significativas, entre a pontuação obtida na EASVE e as pontuações obtidas nas subescalas Afetiva e Agenciativa da EAE-E4D. As correlações entre a pontuação obtida na EASVE e as pontuações obtidas nas subescalas Cognitiva e Comportamental da EAE-E4D são positivas e muito baixas, mas não são estatisticamente significativas. Sintetizando e retomando o objetivo do trabalho, conclui-se que a satisfação com a vida e o envolvimento se correlacionam positivamente, em especial no que se reporta às dimensões Afetiva e Agenciativa da EAE-E4D, indo ao encontro de resultados de outros trabalhos (*e.g.,* Civicti, 2015). Assim, o sentimento de pertença e o relacionamento que o estudante estabelece com os colegas, os professores e a comunidade académica em geral parecem otimizar a satisfação com a vida e reciprocamente. Efeito análogo é alcançado a partir da iniciativa e da proatividade do estudante, em termos de intervenções nas aulas e questões/sugestões colocadas aos professores. Embora se esteja em contexto académico, estas duas componentes do envolvimento têm aparentemente um papel mais determinante na satisfação com a vida do que a dimensão cognitiva do envolvimento.

A Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), efetuada após a recodificação das pontuações globais da EASVE e da EAE-E4D, em três categorias (1-*Baixa*, 2-*Média* e 3-*Alta*), permitiu estudar simultaneamente as associações entre as categorias de variáveis ligadas à "Satisfação com a vida", ao "Envolvimento dos estudantes do ensino superior" e ao "Rendimento académico". O mapa percetual resultante da ACM, exibindo a projeção simultânea das categorias das variáveis no plano definido pelos dois primeiros eixos fatoriais, permitiu avaliar, de uma forma visual e rápida, se as variáveis de interesse se afastavam ou não do pressuposto de independência, sugerindo possíveis associações entre algumas das categorias, as quais são consistentes com a ideia de que existem associações entre a satisfação com a vida, o envolvimento dos estudantes e o rendimento académico. A ACM fez, ainda, ressaltar três perfis: 1) estudantes com um menor envolvimento académico, pontuações baixas na dimensão Agenciativa da EAE-E4D, baixas ou médias na dimensão Cognitiva da EAE-E4D e médias na dimensão Afetiva da EAE-E4D, pontuações médias na EASVE e rendimento académico "*Fraco*/*Médio*"; 2) estudantes com um alto envolvimento académico, pontuações mais elevadas nas dimensões Agenciativa, Afetiva e Cognitiva da EAE-E4D, pontuações elevadas na EASVE e rendimento académico "*Bom*"; 3) estudantes com pontuações baixas na EASVE e na dimensão Afetiva da EAE-E4D. No mapa percetual resultante da ACM e no que se refere ao rendimento académico, é de salientar que a categoria "*Bom*", comparativamente à categoria "*Fraco/Médio*", aproxima-se mais das categorias "*Pontuação alta na* EASVE" e "*Pontuação alta na* EAE-E4D".

No que respeita à relação do envolvimento dos estudantes e da satisfação com a vida com o rendimento académico, conclui-se que há uma relação direta, embora pouco expressiva. Pode-se conjeturar que, para estes estudantes, a satisfação com a vida não se esgota nos resultados que alcançam na academia, o que não deixa de ser um pensamento protetor da saúde mental, já que a vida não se circunscreve a um único papel. No respeitante ao envolvimento, pode-se pensar que resultados mais robustos poderiam ser alcançados com um instrumento especialmente construído para o ensino superior. Mesmo assim, destaca-se o papel das dimensões Cognitiva e Agenciativa como contributo mais significativo para os resultados na academia.

Referências

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, *32*, 651 – 670.

Benzécri, J. P. (1992). *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcell Dekker.

Cazan, A.-M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180*, 1574–1578. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.30

Civitci, A. (2015). Perceived Stress and Life Satisfaction in College Students: Belonging and Extracurricular Participation as Moderators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *205*, 271–281. doi:10.1016/j.sbspro.2015.09.077

Goodenow, C. (1993) The Psychological sense oh School Membership Among Adolescents: Scale Development and Education Correlates. *Psychology in the School*, *30*, 80 – 90.

Greenacre, M., & Blasius, J. (2006). *Multiple Correspondence Analysis*. NW: Chapman and Hall/CRC.

Greenwood, C., Horton, B., & Uthey, C. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and Practice. *School Psychology Review*, *31*(3), 328 – 349.

Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2015). The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement. *J Happiness Stud*, *17*(4), 1681–1701. doi:10.1007/s10902-015-9665-1

Klem, A., & Connell, J. (2005*)* Engaging Youth in School. In L.R. Sherrord, C. Flanagan, R. Kassimir (Eds.), *Youth Activism: An International Encyclopedia. Westport, CT: Greenwood Publishing Co.* Acedido no dia 10 de Maio de 2012 in: http://www.irre.org/publications/pdfs/Engaging_Youth_9-8-04.pdf

Malik, M., Nordin, N., Zakaria, A., & Sirun, N. (2013). An Exploratory Study on the Relationship between Life Satisfaction and Academic Performance Among Undergraduate Students of UiTM, Shah Alam. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 90*, 334–339. doi:10.1016/j.sbspro.2013.07.099

Marques, S., & Pais Ribeiro, J.L. (2006). "Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala abreviada de satisfação com a vida para estudantes: estudo preliminar", in C. Machado, C. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos.* Lisboa: Edições Psiquilibrios: 536-543.

Pérez-Villalobos, C., Bonnefoy-Dibarrat, C., Cabrera Flores, A., Peine-Grandón, S., Muñoz-Ruiz,C., Baquedano-Rodríguez, M., & Jiménez-Espinoza, J. (2011). Análisis, desde la psicología positiva, de la salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción (Chile). *Avances en Psicología Latinoamericana*, *29*, 148-160.

Sahil, S. (2010). *A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents*. PhD thesis in Philosophy. University of Malaysia.

Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R., & Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación En Educación Médica, 4*(15), 126–132. doi:10.1016/j.riem.2015.04.002

Urzúa M, A., & Caqueo-Urízar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. Ter Psicol, *30*(1), 61–71. doi:10.4067/s0718-48082012000100006.

Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Adaptação Portuguesa da "Student Engagement in School Scale". *In Actas do I Seminário Internacional "Contributo da Psicologia Em contextos Educativos* (pp. 401-208). Universidade do Minho.

Veiga, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. International Journal of Developmental and Educational Psychology, *1*(1), 441-449.

Willms, J. (2003). *Student Engagement At School - A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000.* (p.1-11). Organisation for Economic Co-Operation and Development. Acedido no dia 29 de Março de 2010 in: http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf

Zhang, J., Zhao, S., Lester, D., & Zhou, C. (2014). Life satisfaction and its correlates among college students in China: A test of social reference theory. *Asian Journal of Psychiatry, 10*, 17–20. doi:10.1016/j.ajp.2013.06.014.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Factores del aula que potencian la participación en las actividades escolares

José María Fernández Batanero[1], Pedro José Arrifano Tadeu[2]

[1]*Universidad de Sevilla (España)*

[2]*Instituto Politécnico de Guarda (Portugal)*

batanero@us.es ptadeu@ipg.pt

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo general recoger información acerca de los factores del aula que pueden ayudar a "todos" los niños y niñas a participar en las actividades escolares. El diseño de investigación es de corte cualitativo, utilizando como técnica de recogida de información los grupos de discusión. En este sentido, se han realizado 9 grupos de discusión. A la vista de los resultados obtenidos podemos afirmar que existen una serie de factores fundamentales para lograr esta participación. Factores que intervienen en el marco de una metodología integral (transversalidad/ interdisciplinariedad/globalización) donde se defiende la necesidad de ofrecer al alumnado propuestas de trabajo que correspondan a sus necesidades e intereses, respetando la idiosincrasia de sus estructuras cognitivas, de forma que se adapten al nivel de complejidad de abstracción del alumnado. Propuestas de trabajo que partan de los conocimientos previos del alumnado, como consecuencia de su experiencia y su contacto con la realidad, donde el alumno pueda decidir y se sienta partícipe de su propio progreso. Todo ello, encuadrado en un clima de respeto mutuo entre alumno-alumno y profesor-alumno, donde las diferencias humanas constituyan el punto de partida y nunca un problema a resolver. En esta línea, se considera un factor muy importante, a tener en cuenta, el alabar los esfuerzos de los alumnos y alumnas, de forma que se sientan recompensados y queridos, así como el escuchar las diferentes opiniones de éstos.

Palabras-claves: participación, tareas escolares, alumnos, rendimiento académico.

Abstract

This work has the general objective to collect information about factors that can help classroom "all" children to participate in school activities. The research design is qualitative, using information gathering technique discussion groups. In this regard, there have been nine discussion groups. In view of the results we can say that there are a number of key factors to achieve this participation. Factors in the framework of a comprehensive methodology (mainstreaming / interdisciplinarity / globalization) where the need to provide students with work proposals that meet their needs

and interests, respecting the idiosyncrasies of their cognitive structures, so defending that suit the level of complexity of abstraction of students. Work proposals departing from previous knowledge of students as a result of their experience and contact with reality, where the student can decide and feel engaged in their own progress. All this framed in a climate of mutual respect between student-student and teacher-student, where human differences constitute the starting point and never a problem to solve. In this line, it is considered a very important factor to consider, praising the efforts of the students, so that they feel rewarded and loved, as well as listen to different opinions from them.

Key words: participation, homework, students, academic Performance.

1. Introducción

Este trabajo surge como consecuencia de la importancia que tiene la "participación" del alumnado en las actividades escolares para la consecución de los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la obtención de información hemos recurrido a alumnos y alumnas del Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Sevilla y que poseen dos características esenciales: la primera, todos son maestros de Educación Primaria en ejercicio, y la segunda, es su disponibilidad para participar en el debate sobre aquellos aspectos que pueden contribuir a una mayor participación en las actividades escolares por parte de "todos" los alumnos y alumnas, independientemente de sus capacidades o discapacidades.

En nuestro estudio consideramos muy importante las percepciones del profesorado en relación con los aspectos o factores de participación, ya que éstos contribuyen de manera eficaz, por un lado, en la consecución de los objetivos de aprendizaje en las escuelas. Y por otro, el hecho de atender a toda la población escolar, sin exclusiones, supone un reto sin precedente en la historia de la educación. Nos encontramos con un objetivo que apunta al corazón mismo de la enseñanza: ofrecer una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo. La apuesta por una educación inclusiva necesita del impulso de un sistema educativo que abra sus escuelas a todo el alumnado, y que le asegure a cada uno de ellos una enseñanza capaz de atender las diferencias existentes. Educar bajo el prisma de igualdad y equidad se establece como el estándar para los derechos educativos en la Convención de las Naciones Unidas, y constituye una estrategia para alcanzar el objetivo de Educación para Todos (EPT), que asegure el derecho a la educación (Florian, Rouse & Black-Hawkins, 2011; Stangvik, 2014). En esta línea, para Blanco (2008) la calidad implica un doble equilibrio entre:

a) Ofrecer una educación común para todo el alumnado y, al mismo tiempo, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje y características individuales de cada uno de los alumnos.

b) Y entre la excelencia y la equidad, en el sentido en que no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de alumnos aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida.

Así pues, nos encontramos con un objetivo que apunta al corazón mismo de la enseñanza: ofrecer una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo.

La igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza requiere un compromiso generalizado de todos los agentes que conforman el sistema educativo (Escudero y Domínguez, 2012), apelando, sin lugar a dudas a la formación y a las competencias de los docentes para trabajar y favorecer una educación inclusiva. Este nuevo panorama obliga a los profesores a buscar estrategias de trabajo y a tener en cuenta nuevos aspectos que posibiliten que "todos" los alumnos y alumnas de una misma aula trabajen juntos, atendiéndoles de manera diferenciada y respetando sus diferencias individuales, ajustándose a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje (Ruíz Pérez, 2013).

Autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006), cundo hablan de educación inclusiva se refieren a ella como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y el centro ordinario:

— Presencia: En el camino hacia la inclusión, la primera condición es que todos los alumnos estén siempre presentes en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia.

— Participación: La segunda condición es que todos los alumnos, sin ninguna excepción, participen en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias planificadas para el grupo de referencia.

Ello no significa que todos los alumnos deban participar de la misma manera, sino que debe ofrecerse un abanico suficientemente amplio de posibilidades, que permita esta participación a todos y cada uno de los alumnos respetando sus capacidades y potencialidades.

— Progreso: El desarrollo de un proceso educativo requiere necesariamente que todos los alumnos en todas las experiencias, actividades y situaciones planteadas alcancen un aprendizaje óptimo, aunque no sea necesariamente el mismo para todos y cada uno de los alumnos.

Pero qué entendemos por actividad escolar. En nuestro estudio la entendemos como un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento en los estudiantes (Cooper, 1999; Richards y Rodgers, 1992). Estas actividades se eligen con el propósito de motivar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es lógico, entonces, que el aprendizaje de los estudiantes sea la clave para la selección y uso de un extenso abanico de estrategias de enseñanza. Las actividades de enseñanza/aprendizaje son los medios por las

cuales los estudiantes se comprometen a aprender en esferas tanto cognitivas, afectivas, como de conducta o comportamiento (Cooper, 1999). Algunas actividades son más efectivas para estimular el aprendizaje cognitivo mientras que otras parecen alcanzar el nivel afectivo con mayor éxito. Existen otras actividades que afectan la esfera de la conducta con más fuerza.

Son múltiples y variados los estudios acerca de los factores y aspectos que inciden en la participación del alumnado en las actividades escolares (Alonso Chica, 2010; Pámies y Bertran, 2015; Cordero Ferrera, 2015). Así mismo, la participación en las actividades escolares está muy relacionada con distintas variables motivacionales. La relación que la motivación tiene con la conducta hacia las actividades escolares ha sido abordada en numerosos trabajos. En algunos de ellos se concluye que la actitud afectiva hacia las tareas escolares está positivamente relacionada con la gestión de los mismos, tanto a nivel de alumno como de clase. A estos efectos, el sentimiento de alegría será un indicador de la calidad y de la significatividad que adquieren las propuestas o tareas en los niños. Dicho estado emocional de alegría actuará sin duda como soporte de las actividades, promoviendo las ganas de enfrentarse nuevamente a los desafíos y continuar descubriendo los contenidos conceptuales y procedimentales de cada área de conocimiento, así como a los contenidos actitudinales como aceptar, colaborar, respetar, participar y comprender (Gil madrona, 2001).

También parece ser positiva la relación con el interés hacia las tareas escolares, pero solamente a nivel de alumno, siendo negativa a nivel de clase (Xu y Wu, 2013). Trautwein, Lüdtke, Kastens et al. (2006) han señalado que los componentes de expectativa y valor influyen poderosamente en el grado de esfuerzo que los estudiantes empleen en la realización de dichas actividades. En esta línea, otros estudios manifiestan que el hecho de que el alumno se implique más o menos profundamente en la realización de sus deberes escolares está muy relacionado con el grado de motivación intrínseca y una actitud positiva de los alumnos hacia esos deberes escolares (Pan López, 2015).

Autores como Tomlinson (2001) consideran que para conseguir que la enseñanza y el aprendizaje sean efectivos, los profesores deben tejer estrechamente los tres elementos del curriculum (el contenido, el proceso y el producto), donde el proceso tiene lugar mediante la forma de actividades, y donde una actividad sería efectiva si:

— si consigue una mayor participación del alumnado,
— si tiene un propósito docente claramente definido,
— centra la atención de los estudiantes en un concepto clave, hace que los estudiantes utilicen habilidades básicas para trabajar con las ideas esenciales,
— garantizan que los alumnos y alumnas entienden la idea y no sólo la repiten,
— ayuda a los aprendices a relacionar las nuevas nociones con otras que no conocen, y
— se ajusta al nivel de cada alumno.

Nosotros, estando sensibilizados de la importancia de la participación del alumnado en las actividades escolares para la mejora la enseñanza, hemos intentado recoger información de profesionales de la enseñanza, en nuestro caso, maestros de Educación Primaria de la ciudad de Sevilla y su provincia, acerca de los factores de aula que puedan ayudar a todos los niños y niñas a participar en las actividades de clase.

Así pues, el objetivo general que nos hemos planteado en el presente trabajo de investigación es conocer los factores de aula que pueden ayudar a "todos" los niños y niñas a participar en las actividades escolares.

2. Método

El diseño de investigación utilizado es de corte cualitativo, utilizando como instrumento de recogida de información la técnica denominada Grupos de discusión (Focus Group), ya que favorece el intercambio mutuo, cara a cara, de ideas y opiniones entre los participantes en relación al problema de estudio (Mena y Méndez, 2009). El proceso metodológico que hemos seguido es el siguiente: selección del problema de estudio, selección de los grupos, constitución de los grupos, desarrollo de las reuniones, registro y análisis de los discursos producidos. Se han realizado 9 grupos, en los cuales están representados las diferentes especialidades de maestros de educación primaria u educación infantil (especialistas en Educación Especial, en Educación Física, en Lengua Extranjera, en Música, etc.). Cada grupo está formado por 8 docentes, donde el 76% del profesorado participante es de sexo femenino, y el 24% de sexo masculino. La duración de las sesiones osciló entre 45 y 60 minutos, siendo el lugar elegido para desarrollar las reuniones la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España), ya que reúne todas las características para el desarrollo de esta metodología.

El problema de estudio se presenta a los grupos mediante una lista de 30 factores de aula que pueden contribuir a la participación de los alumnos en clase, iniciándose a partir de ello la discusión. Para la elaboración de la lista de factores y su posible validad de contenido, se seleccionó a un grupo de expertos compuesto por 6 profesores universitarios especialistas en didáctica y atención a la diversidad, y 4 profesores no universitarios con experiencia en la práctica educativa. Para su selección se utilizó el procedimiento de "Coeficiente de competencia experta" o "Coeficiente K" obtenido mediante la aplicación de la siguiente fórmula: $K = 1/2 (Kc + Ka)$, donde Kc es el "Coeficiente de conocimiento" o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado; y Ka es el denominado "Coeficiente de argumentación" o fundamentación de los criterios de los expertos (Cabero; Fernández Batanero; Orta, 2015). En nuestro caso, el coeficiente K fue superior a 0,8 en los

10 expertos seleccionados, denotando ello un grado de competencia muy aceptable. Las estimaciones de los expertos se realizaron en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes (método Delphi).

3. Resultados

Se reflejaron cuarenta y ocho factores que inciden de alguna forma eficaz en la participación del alumnado en las tareas escolares. Aspectos referidos a todos los ámbitos, desde aquellos más relacionados con la organización, pasando por los puramente didácticos (objetivos, contenidos, metodología), como por los meramente ambientales, etc. A continuación se presentan la frecuencia y los porcentajes obtenidos por los diferentes factores en función de las intervenciones de los participantes (Tabla 1).

Tabla 1: Factores de aula que pueden ayudar a "todos" los niños a participar en las actividades escolares

FACTORES	fr	%
Aceptar los errores como fuentes de aprendizaje	5	8.3 %
Actividades adaptadas al nivel de complejidad y abstracción del alumnado.	17	33.3%
Actividades con un gran componente lúdico.	17	33.3 %
Actividades con los objetivos claros para facilitar su comprensión.	13	25 %
Actividades con normas claras para facilitar su comprensión.	5	8.3 %
Actividades innovadoras.	13	25 %
Actividades que impliquen al alumnado de distinto nivel y ciclo.	17	33.3%
Actividades que respondan a sus intereses.	5	8.3 %
Actividades que supongan un reto.	5	8.3 %
Actividades que comprometan al alumno con el objeto de estudio.	5	8.3 %
Actividades significativas y funcionales.	25	50 %
Actividades tutorizadas por compañeros.	5	8.3 %
Agrupamientos alternos .	5	8.3 %
Ajuste entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.	5	8.3 %
Alabar los esfuerzos.	33	66,6 %
Clima del aula basado en el respeto mutuo.	21	41,6 %

Continuidad y progresión. Avanzar desde el conocimiento espontáneo, simple y concreto, hacia un conocimiento conceptualizado de forma abstracta y cada vez más complejo.	5	8.3 %
Creación de expectativas antes de presentar la actividad.	5	8.3 %
Crear conciencia de que todos las aportaciones que se realicen son válidas.	5	8.3 %
Dar al alumnado la oportunidad de elegir.	25	50 %
Dar responsabilidad.	5	8.3 %
Escuchar a los individuos.	17	33.3 %
Fijar tareas individuales.	5	8.3 %
Fijar tareas que fomenten el trabajo colaborativo.	13	25 %
Fomentar debates.	5	8.3 %
Fomentar distintas formas de agrupamiento.	9	16,6 %
Fomentar la confianza sin miedo a equivocarse.	5	8.3 %
Hablar con los individuos.	5	8.3 %
Los estímulos de las actuaciones escolares deberán partir de acontecimientos importantes del contexto.	5	8.3 %
Materiales diversos y adaptados.	13	25 %
Metodología diversa, activa (donde se investigue, se observe, exponga,...) y flexible.	5	8.3 %
Metodología transversal.	21	41,6 %
Organización del material de aprendizaje.	5	8.3 %
Organización espacio-temporal flexible.	5	8.3 %
Participación activa de los padres en las tareas escolares.	5	8.3 %
Partir de ideas centrales que sinteticen los aspectos fundamentales del tema a tratar.	5	8.3 %
Partir de un organizador y, en torno a él, estructurar el resto de los contenidos.	5	8.3 %
Partir y activar los conocimientos previos.	29	58,33 %
Profesor como orientador.	5	8.3 %
Promover grupos heterogéneos (multiedad y multinivel).	5	8.3 %
Reforzar las interacciones.	5	8.3 %
Registrar los progresos.	5	8.3 %
Respetar las iniciativas del alumnado.	5	8.3 %
Secuenciación clara y precisa de los contenidos.	5	8.3 %
Sistemas de apoyo que incluyan a las familias.	5	8.3 %
Trabajo dirigido, semidirigido y autónomo.	5	8.3 %
Tratar de conocer a los padres.	5	8.3 %
Utilización de reforzadores externos.	5	8.3 %

De acuerdo con los datos, la ordenación de las respuestas, según un orden decreciente quedó como sigue: primero, “Alabar los esfuerzos del alumnado” (66,6%), en el sentido, de establecer refuerzos positivos que aumenten su motivación y su autoestima; segundo, “Partir y activar los conocimientos previos del alumnado” (58, 33%), constituyendo ello el punto de partida más importante para la enseñanza. Así pues, el profesorado opinan que las experiencias o conocimientos previos sobre el

tema o tópico que se va a desarrollar en la actividad sirve como eje vertebrador, favoreciendo la adecuación del trabajo a las características concretas de esos niños y niñas, y ayudando de manera muy eficaz a su participación e implicación. Aprender supone, para todo el alumnado, determinar el significado de lo que se aprende y cómo se relaciona con sus conocimientos y experiencias anteriores; tercero, "Dar la oportunidad de elegir" (50%), donde el alumno se sienta partícipe del proceso de toma de decisiones. La presencia en las actividades de un gran componente de "Significatividad y funcionalidad" (50%) son dos de los factores a tener en cuenta, entendiendo por funcionalidad la captación, por parte del alumno, de la utilidad de algo o para algo, en este sentido se piensa que todo lo que hace el alumnado en las escuelas debe ser aplicable a su vida cotidiana; cuarto, "Clima del aula basado en el respeto mutuo" (41,6%), donde se valore la diversidad como una forma de fortalecer al grupo clase y ofrecer a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. También con un 41,6%, la utilización de una metodología transversal se nos convierte en un factor importante a tener en cuenta. Metodología transversal (interdisciplinariedad/globalización) en contraposición a la forma hegemónica de organizar el conocimiento por asignaturas, donde no se tiene en cuenta los intereses del alumnado, no se parte de los conceptos previos, no se respetan los ritmos y estilos de aprendizaje, etc.; con porcentajes del 33,3% nos aparecen factores como: "Actividades adaptadas al nivel de complejidad y abstracción", "Actividades con componente lúdico", "Actividades que impliquen al alumnado de distinto nivel y ciclo", y "escuchar a los individuos". Factores como "Actividades con los objetivos y normas claras para facilitar su comprensión", "Componente innovador en las actividades", "Fijar tareas que fomenten el trabajo colaborativo", y "Materiales diversos y adaptados" abstuvieron puntuaciones del 25%. Debemos destacar como a pesar de la importancia del trabajo colaborativo como técnica educativa que actúa como un medio que implica, relaciona, conecta y establece relaciones mutuas entre los niños y niñas, aumentando la motivación hacia la actividad, la autoestima, el rendimiento, la autorresponsabilidad, etc. , alcanza un porcentaje del 25% .

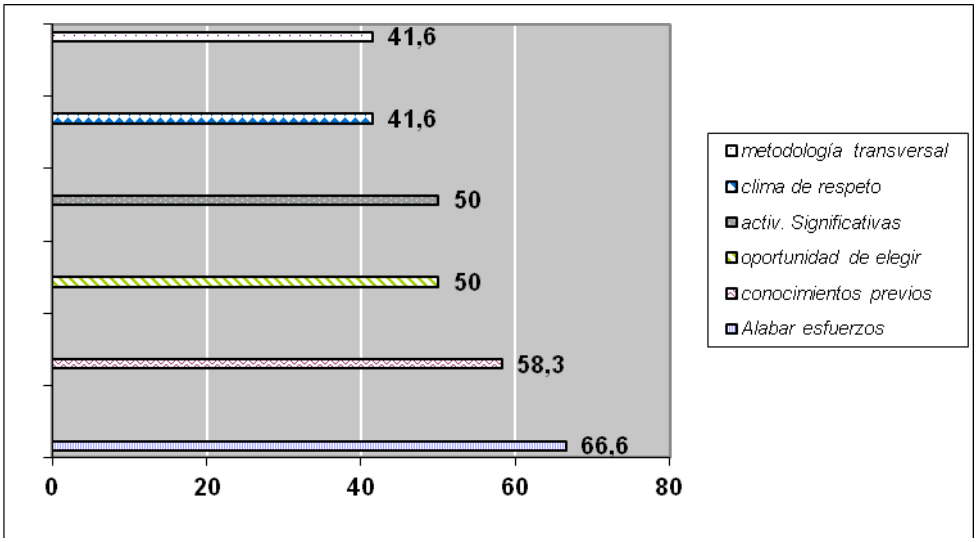


Gráfico 3: Factores de aula con mayores porcentajes de elección.

A raíz de estos resultados, observamos cómo el factor "Alabar los esfuerzos" constituye el aspecto más importante para promover la participación del alumnado en las actividades escolares. Los profesores participantes en la experiencia justificaban tal decisión con argumentaciones como:

"Alabar los esfuerzos de los alumnos es un incentivo, pues se reconoce su trabajo y hace que se esfuercen más y mejor, por lo que aumentará su interés y su participación en clase".

"El alabar los esfuerzos de los alumnos supone que: le anime a seguir trabajando, que aumente su motivación, aumenta su autoconcepto y autoestima, ya que el alumno ve como es recompensado su trabajo independientemente de los resultados obtenidos, y al mismo tiempo aumenta la proximidad entre el profesor y el alumno".

"Aumenta la autoestima porque supone que los alumnos sepan que están avanzando y que su esfuerzo obtiene "frutos", de manera que se sientan orgullosos de ellos mismos".

Con respecto al segundo factor más importante "Partir y activar los conocimientos previos del alumnado" se establecieron justificaciones del tipo:

"Partir de los conocimientos previos de los alumnos es un forma de motivan al niño, ya que atenderemos a la heterogeneidad y en base a ella planificaremos los conocimientos nuevos, llevando de esta forma cada uno su propio ritmo y nivel de aprendizaje".

"El partir de lo que el alumno conoce nos permite una mayor comprensión y conocimientos de los aprendizajes".

Como vemos, podemos decir que en el caso de que los estudiantes puedan elaborar su propia comprensión del material y de las ideas nuevas, su conocimiento previo será esencial para determinar cómo lo hacen y las estrategias que utilizan. De hecho, la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos por los niños/as a partir de su propia experiencia, y aquello que los currícula suponen que saben se encuentra en la raíz misma de gran parte de los logros deficientes de nuestros alumnos.

El tercer lugar es ocupado por dos factores "Dar la oportunidad de elegir" y "Componente de significatividad y funcionalidad en las actividades". Las argumentaciones en torno a ellas giraban:

"Desde nuestro punto de vista el dar a los alumnos la oportunidad de elegir favorece la autoregulación y la participación, es más motivante y además constituye una forma de participación".

"Que los alumnos puedan elegir constituye una mayor motivación, dar autonomía al alumno, tener un papel relevante, importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocer la personalidad, gustos e intereses de los alumnos, aceptar la diversidad del alumnado..."

"Que se sientan importantes, que sean protagonistas y participes en las decisiones y sobre todo por que elegirán en función de sus intereses, necesidades y motivaciones".

La "Funcionalidad y significatividad" de las actividades se pone también de manifiesto en lo referente a la participación de los estudiantes.

"...el que las actividades sean significativas y funcionales supone plantear los contenidos de manera contextualizada con el fin de que los alumnos vean reflejadas sus aprendizajes en el contexto socio-cultural.... además supone también tener en cuenta los intereses de los alumnos, fomentar el aprendizaje por indagación..."

La significatividad y funcionalidad en el diseño de las actividades se encuentra en una clara relación con los conocimientos previos del alumnado, ya que la falta de estas características puede llevar a la creencia, por parte de los estudiantes, de que su escolarización es irrelevante para sus vidas, debido a la falta de un vínculo con lo aprendido previamente.

Por último y en cuarto lugar en las elecciones, debemos destacar dos factores: la "Creación de un clima de respeto mutuo en el desarrollo de las actividades" y la "Utilización de una metodología transversal".

Así mismo, debemos destacar que factores como, organización del material de aprendizaje; organización espacio-temporal flexible; participación activa de los padres en las tareas escolares, la promoción de grupos heterogéneos, etc. no superan el 8,3%.

4. Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos podemos afirmar que existen una serie de factores fundamentales para lograr la participación del alumnado en las tareas escolares. Factores que intervienen en el marco de una metodología integral (transversalidad/interdisciplinariedad/globalización) donde se defiende la necesidad de ofrecer al alumnado propuestas de trabajo que correspondan a sus necesidades e intereses, respetando la idiosincrasia de sus estructuras cognitivas, de forma que se adapten al nivel de complejidad de abstracción del alumnado. En esta línea, desde un aprendizaje significativo, se coincide con otros estudios donde se pone de manifiesto que la implicación y realización de las actividades escolares está muy relacionado con el grado de motivación intrínseca y una actitud positiva de los alumnos (Pan López, 2015). Trabajar en lo que al alumnado le interese y le sea significativo contribuye a despertar el estado emocional de alegría, que directamente promueve las ganas de enfrentarse nuevamente a los desafíos y continuar descubriendo los contenidos de cada área de conocimiento (Gil madrona, 2001).

Propuestas de trabajo que partan de los conocimientos previos, como consecuencia de su experiencia y su contacto con la realidad, donde el alumno pueda decidir y se sienta partícipe de su propio progreso. Todo ello encuadrado en un clima de respeto mutuo entre alumno-alumno y profesor-alumno, donde las diferencias humanas constituyan el punto de partida y nunca un problema a resolver. En esta línea, se considera un factor muy importante, a tener en cuenta, el alabar los esfuerzos, de forma que se sientan recompensados y queridos, así como el escuchar las diferentes opiniones de éstos.

También se desprende del estudio, el aspecto positivo que supone que los alumnos y alumnas realicen la tarea de aprendizaje trabajando juntos (trabajo colaborativo), de forma que mediante la realización de las actividades aprendan a depender unos de otros, a conseguir objetivos comunes y a ayudarse mutuamente, desarrollando los contenidos actitudinales como aceptar, colaborar, respetar, participar y comprender (Ruíz Pérez, 2013). Así pues, podemos decir que todos estos factores implican que los docentes tienen que plantear la enseñanza con antelación, de manera que el ambiente de aprendizaje estimule y respalde el éxito del alumno.

A modo de conclusión decir que seleccionar actividades que motiven la participación y reacción del estudiante es un aspecto crucial del proceso de enseñanza/aprendizaje. Una vez que los estudiantes se hayan involucrado en el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante el uso de actividades creativas, estarán más abiertos para internalizar y aplicar los conceptos, ideas y temas que se faciliten dentro del aula de clase. Las actividades no son el fin. Son las actividades para el fin (Villalobos, 2003).

Referencias

Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.

Alonso Chica, F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, 6, 167-195.

Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva.* 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento Final. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf

Cabero, J.; Fernández Batanero, J. M. y Orta, I. (2015). Dificultades de Lectura y Escritura en Alumnos con Nacimiento Prematuro. Construcción de un Instrumento de Diagnóstico. *REVALUE. Revista de Evaluación Educativa,* 4 (1). Disponible en: http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/124.

Cooper, J. (1999). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor enseñanza*. México: Limusa Noriega Editores.

Cordero Ferrera, J. M. (2015). Factores de éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370, 172-198. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-302

Escudero, J. M. y Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario, 174-193.

Florian, L., Rouse, M. y Black-Hawkins, K. (2011). 'Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners'. *Spanish Education Review, Aula,* 17, 57-72.

Gil Madrona, P. (2001). Actitudes, hábitos y motivaciones de los alumnos ante las tareas escolares en educación primaria, visto desde a perspectiva de los padres, los maestros y los alumnos. *Aula*, 13, 165-189.

Hargreaves, A, Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio*.: *reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.

Mena, A. M. y Méndez, J. M. (2009). La técnica del grupo de discusión en la investigación cualitativa: aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (3).

Pámies, J. y Bertran; M. (2015). Factores de éxito de centros educativos en entornos desfavorecidos. *Investigar con y para la sociedad*. 1, 433-442.

Pan López, I. (2015). *Deberes escolares, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria*. Tesis Doctoral inédita. Universidad da Coruña.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S, (1992). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruíz Pérez, I. (2013). El trabajo colaborativo: experiencias en el aula. *Comunicación y Pedagogía*, 267-268, 58-62.

Stangvik, G. (2014). Progressive special education in the neoliberal contex. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (1), 91-104.

Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.* Barcelona, Octaedro.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C. y Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5-9: development, motivational antecedents and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77(4), 1094-1111.

Villalobos, J. (2003). El docente y las actividades de aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 22, 170-176.

Xu, J., y Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: Homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, 106, 1-13.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

La creación de entornos colaborativos de aprendizaje mediante la participación activa de estudiantes

The creation of collaborative learning environments by the active participation of students

Isidro Moreno Herrero[1], Raúl García Medina[2]
[1]*Universidad Complutense de Madrid (España)*
[2]*Universidad Complutense de Madrid (España)*
imorenoh@ucm.es, rgmedina@ucm.es

Resumen

Esta comunicación recoge los aspectos principales y conclusiones de la experiencia llevada a cabo durante los cursos académicos 2014-15 y 2015-16, en el marco de los proyectos de innovación y mejora de la calidad docente.

La sociedad del conocimiento, la intensificación de las comunicaciones, la proliferación de redes sociales y dispositivos móviles y el carácter multicultural y tecnológico de las escuelas, que hace que las aulas se reconozcan hoy como espacios de identidades múltiples, conlleva la necesidad de formar a futuros profesionales de la educación en el desarrollo de una serie de capacidades que les permita dar respuesta a las distintas situaciones curriculares que se planteen.

El objetivo principal era contribuir al aumento de conocimiento en la formación inicial del profesorado acerca del empleo de una metodología que promoviese la participación activa y la creación de entornos colaborativos de aprendizaje, mediante el uso de herramientas de la Web 2.0; así como al desarrollo de competencias digitales.

El trabajo ha consistido en diseñar, elaborar y poner en práctica materiales didácticos, a partir de herramientas de la Web 2.0, para el desarrollo de algunos contenidos de materias relacionadas con las TIC. Así mismo, se trataba de propiciar una metodología participativa y de colaboración basada en la utilización de herramientas *open source* de la Web 2.0 compatibles con la plataforma Moodle. Todo ello mediante un proceso de investigación-acción, puesto que las propias herramientas utilizadas se presentan como pequeños procesos de investigación sobre un tema determinado.

El desarrollo del trabajo ha permitido posibilitar una metodología de participación en materia alfabetización digital; así como la creación de redes y entornos colaborativos de aprendizaje. Los

estudiantes han adquirido, sin duda, competencias relativas al tratamiento de la información, a la comunicación multimedial, y a la participación activa y colaboración crítica.
Palabras clave: participación activa, alfabetismos digitales, competencias tecnológicas, herramientas Web 2.0, entornos colaborativos de aprendizaje.

Abstract

This paper is about the main aspects and some conclusions of an experience that was carried out during the courses 2014-15 an 2015-16 in the framework of innovation projects and the improvement of teaching quality.

The knowledge society, the increase of communications, and the spread of social networks and mobile devices and also the multicultural and technological features of schools, mean that schools are nowadays spaces of multiple identities, which implies the requirement of training to futures professionals of education in the development of a series of abilities that enable them to give response to different curricular contexts.

The main aim was to contribute to increase the knowledge in the initial training of teachers about the use of a methodology that promotes the cooperative learning, and the creation of collaborative learning environments through the use of the tools of the Web 2.0, and also to develop digital competences.

The project has consisted on design, elaborate and put into practice didactic materials, with tools of the Web 2.0, to develop some contents in relation with ICT. Moreover the proposal was to foster a participative and collaborative methodology based on the use of open source tools of the Web 2.0 compatible with the platform Moodle. All this within a process of action research since the used tools are presented like little process of research about a concrete subject.

The development of the project not only has facilitated a methodology of participation in digital literacies but also the creation of networks and collaborative learning environments. The students have acquired, without doubt, competences related to the treatment of information, to the multimedia communication and to the active participation and critical collaboration.

Key words: active participation, digital literacies, technological competences, tools Web 2.0, collaborative learning environments.

1. Antecedentes

Durante los cursos 2014-15 y 2015-16 se ha desarrollado el proyecto de innovación *La creación de entornos colaborativos de aprendizaje mediante la participación activa de estudiantes.* El proyecto es consecuencia de una de las líneas y trabajo de investigación que nuestro grupo[1] viene desarrollando desde el año 1999 en torno a algunos aspectos relacionados con la educación intercultural, la atención a la diversidad y el uso de las TIC.

2. Participantes

La población objeto de esta experiencia ha estado constituida por estudiantes de la Facultad de Educación de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Pedagogía en las asignaturas de: *Tecnologías de la Información y la comunicación, Informática educativa, Didáctica e Innovación Curricular y La Dimensión Intercultural en el Curriculum,*

3. Marco teórico

3.1. Necesidades de formación

La sociedad del conocimiento, la intensificación de las comunicaciones, la proliferación de redes sociales y dispositivos móviles y el carácter multicultural y tecnológico de las escuelas, que hace que las aulas se reconozcan hoy como espacios de identidades múltiples, conlleva la necesidad de formar a futuros profesionales de la educación en el desarrollo de una serie de capacidades que les permitan dar respuesta a las distintas situaciones curriculares que se planteen.

Por otro lado, la llamada sociedad del conocimiento, entendiendo esta en el sentido que plantea Innerarity (2011, 61) y que define como "aquella en la que se han institucionalizado mecanismos reflexivos en todos los ámbitos funcionales" y en donde el conocimiento se genera mediante "procesos activos de aprendizaje", plantea nuevos retos y desde el punto de vista educativo centra sus objetivos, entre otros, en la creación de nuevos conocimientos, el aprendizaje permanente, la

1 Grupo de investigación consolidado de la UCM, INDICE (Investigación sobre diversidad cultural y educación)

solución de problemas y el uso y procesamiento reflexivo de la información, lo que hace que los medios tecnológicos a su vez planteen nuevos objetivos en la formación que podríamos sintetizar en: aprender a aprender, la alfabetización digital y la creación de entornos colaborativos de aprendizaje.

Hay también una necesidad de formar al profesorado para el desarrollo de competencias digitales, sobre algunos usos de las tecnologías de la información y la comunicación y, más concretamente, sobre el uso educativo de las llamadas herramientas de la Web 2.0. El carácter interactivo de éstas permite el enriquecimiento personal y el establecimiento de redes de comunicación y entornos colaborativos de aprendizaje, convirtiéndose en un recurso imprescindible para la formación. Algunas de estas competencias se pueden sintetizar, siguiendo a Monereo et al. (2005) en: aprender a buscar información, lo que implica un aprendizaje permanente y autónomo; aprender a comunicarse, que supone una comunicación multimedial y comprensible; aprender a colaborar de forma cooperativa para poder aprender en red; y aprender a participar, lo que supone una implicación personal y crítica como miembro activo y responsable del microsistema social que le rodea.

Los jóvenes interpretan el mundo cada vez más a través de medios audiovisuales y de las nuevas pantallas (Internet, dispositivos móviles, videojuegos, etc.), adquiriendo un conocimiento "puzzle" como señaló Moles (1975). Es conveniente desde el ámbito de la formación facilitar y promover el conocimiento y análisis de las características de cada una de estas nuevas pantallas, con el fin de desembocar en una multialfabetización (New London Group, 1996) que permita el uso y desenvolvimiento en una sociedad compleja y plural. La alfabetización tecnológica de los ciudadanos, como señala Area (2005, 25) «requiere no solo desarrollar los conocimientos y habilidades tanto instrumentales como cognitivas en relación con la información vehiculada a través de nuevas tecnologías, sino también plantear y desarrollar valores y actitudes de naturaleza social y política con relación a las tecnologías».

Iniciar un trabajo participativo de alfabetización digital para la creación de entornos colaborativos de aprendizaje constituye en sí mismo un ámbito de formación, al tiempo que se convierte en marco de referencia para el empleo de estrategias tanto de aprendizaje como de enseñanza. Este tipo de estrategias vienen determinadas por nuevas herramientas o como las llaman Tapscott y Williams (2007) "armas de colaboración masiva", haciendo referencia a aquellas aplicaciones y desarrollos de la Web consistentes en favorecer la colaboración y participación de cualquier persona. Aplicaciones cuya característica es el trabajo colaborativo en todos los ámbitos: económico, político-alternativo, educativo, social, creativo y de expresión. Las nuevas herramientas tecnológicas hacen posible el acceso de las personas a la creación de sus propios contenidos y a la generación de sus propias redes o comunidades virtuales. Estas comunidades virtuales, en el sentido que apunta Castells (2001), se basan en dos características culturales compartidas de gran importancia. La primera es el valor

de la comunicación horizontal y libre. La actividad de las comunidades virtuales encarna la práctica de la libertad de expresión a nivel global, en una era dominada por los grandes grupos mediáticos y censuradoras burocracias gubernamentales. El segundo valor compartido es la capacidad de cualquier persona para crear su destino en la Red y, si no lo encuentra, para crear y publicar su propia información, suscitando así la creación de una nueva Red.

Lankshear y Knobel (2008: 74) entienden los nuevos alfabetismos como «formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos –o como miembros de Discursos-». Este concepto nos acerca a la idea de alfabetización digital lo que implica necesariamente la permanente comunicación entre la formación y la realidad. No cabe duda de que los nuevos entornos de aprendizaje giran en torno al desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación y, más concretamente al desarrollo de dispositivos móviles capaces de "aumentar la realidad" y, sobre todo, de la llamada Web 2.0, que se ha convertido en una nueva forma de inteligencia colectiva, capaz de crear un sinfín de relaciones haciendo que la red sea cada vez más tupida; es la gran aplicación desarrollada por todas las personas y para todas las personas. De hecho, como señalan Pisani y Piotet (2009), estamos asistiendo a la apropiación de la Web por parte de los "webactores", conectados los unos a los otros en red.

No obstante, conviene ser cautos ante el uso de las distintas herramientas que proporciona la Red, pues como afirma el colectivo Ippolita (2016) se están convirtiendo en una nueva forma de dominación y de control social, ante cuyo poder solo cabe "hacer mayoría", crear redes de confianza y propiciar colectivos autónomos. Siendo conscientes de estos extremos algunas de las herramientas que conforman la Web 2.0, pueden constituir estrategias y actividades que pongan en práctica procesos colaborativos de aprendizaje. Cabe hablar así de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), considerándolas como la forma de aprender contenidos curriculares mediados por esta nuevas tecnologías, de modo que ya no es solo aprender a utilizar los medios y las herramientas informáticas sino usarlas para aprender contenidos.

3. 2. Hacia una metodología de la participación

El empleo de las aplicaciones y herramientas tecnológicas que se han seleccionado (eXelearning, WebQuest, Wikis, aplicaciones móviles, plataforma Moodle) han constituido la base de una metodología que propicia la colaboración, permitiendo de este modo la consecución del principio de "aprender todos juntos".

Por otra parte, este tipo de metodología es perfectamente aplicable en cualquier área de conocimiento ya que es capaz de poner en práctica el llamado aprendizaje cooperativo en donde el aprendiz es el eje central de toda la actividad que debe interactuar con otros aprendices por lo que se genera una dinámica de trabajo en equipo (parejas, pequeños grupos, grupos expertos, grupos homogéneos, heterogéneos y gran grupo), de manera que cada uno necesita la colaboración de los demás para llevar a cabo determinadas tareas estructuradas. Johnson y Johnson, precursores del método de aprendizaje cooperativo (*learning together* - aprender juntos-) lo definen como «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás». (1999, 14).

Desde la perspectiva de lo que hemos venido llamando metodología de la participación (Moreno 1997, 2006), en donde todas las personas son parte activa y el intercambio de opiniones y conocimientos es el principal motivo que permite construir procesos de trabajo, las herramientas tecnológicas implementan y facilitan este proceso. Es posible emplear una metodología de estas características en cualquier área y rama de conocimiento si se saben crear situaciones propicias. Para ello hemos de tener en cuenta en primer lugar, la propia actitud del profesorado que debe pasar necesariamente por el conocimiento técnico de su materia y de los medios y procedimientos que ésta emplea; así como por el conocimiento didáctico suficiente para promover el aprendizaje. En segundo lugar, las propuestas de trabajo deben crear situaciones suficientemente motivadoras para que permitan acceder a todo tipo de conocimientos. El principio básico, por tanto, será el de crear situaciones en las que los propios estudiantes sean protagonistas y responsables. Las herramientas de la Web 2.0, como ya se ha apuntado, permiten el desempeño de este tipo de metodología pues facilitan el trabajo colaborativo, la creación de redes de aprendizaje, el conocimiento compartido y la comunicación horizontal capaz de crear, en palabras de Castells (2001), la aparición de la producción interactiva de significados.

4. Objetivos

La idea básica era contribuir al aumento de conocimiento en la formación inicial del profesorado acerca del empleo de una metodología que promoviese la participación activa y la creación de entornos colaborativos de aprendizaje, mediante el uso de herramientas de la Web 2.0; así como al desarrollo de competencias digitales.

Para ello se propusieron los siguientes objetivos:

a) Articular un sistema metodológico participativo que capacite al estudiante para desarrollar un aprendizaje autónomo y de colaboración.
b) Diseñar y desarrollar materiales y recursos para la creación de entornos colaborativos de aprendizaje.
c) Utilizar las herramientas de la Web 2.0 para su aprovechamiento en el ámbito de la formación inicial del profesorado en materia de alfabetización digital.

5. Metodología de investigación

en todo momento se ha mantenido una metodología de investigación eminentemente cualitativa con el fin de sustentar científicamente las acciones y los procesos de trabajo. En una primera fase se planteó un enfoque fundamentalmente descriptivo, también llamado de presente o de examen (*survey*). No se pretendía establecer relaciones de causalidad, sino lograr una descripción de la realidad que mejorase la comprensión que teníamos de ésta. Como instrumento para la recogida de información se organizaron *grupos de discusión* (*focus group*) a partir del desarrollo de una *miniquest* entre todos los estudiantes con el fin de reflexionar acerca de aspectos metodológicos y tecnológicos.

Para el resto de las fases del proyecto se planteó un proceso de investigación-acción en el sentido que describen Kemmis y McTaggart (1988), proceso concebido como una serie de espirales reflexivas en la que se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción; y se pasa luego a un plan nuevo y revisado con acción, observación y reflexión. Las propias herramientas elegidas, *webQuest* y *wikis*, se presentan como pequeños procesos de investigación sobre un tema determinado cuyas fases permiten su adecuación al sistema de investigación–acción.

La información cualitativa nos ha permitido profundizar en los objetivos que nos proponíamos. Las observaciones realizadas por el profesorado, las opiniones de los estudiantes, la calidad de los trabajos realizados, etc., han constituido distintos tipos de información para, finalmente, integrarlos en un proceso de triangulación, "solapamiento o convergencia de los resultados" (Bericat, 1998: 38) propio de esta metodología.

6. Desarrollo y plan de trabajo

el proyecto se han desarrollado en tres fases. En la primera se realizaron los grupos de discusión y la recogida de información básica; en esta fase también se revisó la literatura sobre las herramientas y técnicas a emplear y el proceso de autoformación y diseño de materiales. En la segunda fase, más intensiva, se llevó a cabo el proceso de investigación-acción en los grupos de clase y en las asignaturas correspondientes, poniendo en práctica y desarrollando las distintas actividades de aprendizaje y los materiales didácticos diseñados. Finalmente, en el tercer momento se elaboraron los informes finales y la discusión de los resultados. Por último, conviene advertir de que el desarrollo de las actividades se ha integrado en el normal tratamiento de los contenidos de las asignaturas, formando a su vez parte de estos.

Los grupos de discusión. Han servido para la detección de ideas previas y el establecimiento del punto de partida desde el que iniciar todo el proceso de trabajo. Los tres ejes de discusión que se plantearon fueron: el conocimiento acerca de las herramientas tecnológicas como mediadoras del aprendizaje y de trabajo colaborativo, Internet y las TIC como mediadores de la enseñanza en el aula y el uso de las herramientas tecnológicas que hacen los estudiantes.

Las herramientas. Se han utilizado herramientas *open source* de la Web 2.0 compatibles con la plataforma Moodle (una de las que sustenta nuestro campus virtual), en concreto:

- *WebQuest*, es una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de los recursos de la Web, (Dogge, 1995). Hay varios sitios en Internet que ofrecen de forma gratuita la posibilidad de crear WebQuest. La mayoría de las nuestras se han realizado con:

WebQuest: http://phpwebquest.org y 1,2,3 tu WebQuest: http://www.aula21.net/Wpfacil/webquest.htm

— *eXeLearning,* es un programa de autor (gratuito y multiplataforma) para crear contenidos de aprendizaje basados en la web (e-learning) y desarrollar paquetes de contenidos con los estándares IMS y SCORM, lo que permite su importación a los distintos LMS (Learning Management Systems) que soportan plataformas como Moodle, Sakai o Dokeos. Tiene a su vez la ventaja de ser una herramienta *offline*. Se puede instalar en un sistema Windows, en Linux o en Mac OsX. Se puede descargar desde el sitio oficial: http://exelearning.org/

— *Wiki*, es un espacio en la Red para crear conocimiento que se caracteriza por tener una estructura hipertextual, por ser de autoría social y colaborativa, por ser un documento dinámico y por conservar un historial que registra todo el proceso de participación (Moreno, 2011: 95). Hay distintos sitios y herramientas para crear wikis. En nuestro caso hemos optado por wikispaces (http://www.wikispaces.com) pues es gratis, de fácil manejo y no teniene publicidad.

— QRedu y QR code generator. Para generar códigos QR,

— *Kahoot*. Una pequeña aplicación de gamificación que permite utilizar dispositivos móviles, en nuestro caso tabletas y teléfonos. Herramientas de este tipo se empiezan a utilizar en las propuestas de *flipped classroom*.

— Flipagran. Aplicación para hacer pequeñas piezas de vídeo (películas) con el propio teléfono móvil, permite a su vez incluir música.

6.1. El proceso de trabajo

La wiki se diseñó en la opción privada, de forma que solo teníamos acceso quienes estábamos participando en el proyecto. La wiki ha supuesto a su vez una forma de *e-porfolio*, en donde ha quedado reflejado todo el proceso de trabajo que se ha realizado.

Las propuestas de contenido de las WebQuest versaban sobre la elaboración de materiales y actividades en materia de educación intercultural o de alfabetización digital. El resultado final se subió al "campus virtual" (plataforma moodle) y a la Web.

Con la herramienta eXeLearning se diseñaron una serie de paquetes de actividades con contenidos relativos a las asignaturas. Estas actividades se colgaron en la plataforma del campus virtual desde donde los estudiantes trabajaban; a medida que las desarrollaban, iban colgando los resultados y conclusiones en la wiki.

A modo de ejemplo estas son algunas de las actividades de aprendizaje diseñadas con la herramienta eXeLearning: la realización de un documento audiovisual, la realización de un corto en formato vídeo, la realización de un documento sonoro, podcast, y la elaboración de programaciones y proyectos socioeducativos; el esquema básico de estas actividades era: objetivos, desarrollo de la actividad, debes saber (base teórica de la propuesta), recursos y evaluación.

Las siguientes actividades permitieron el empleo de dispositivos móviles (teléfono y tabletas):

La realización de los códigos QR sirvió para elaborar poemas y letras de canciones que a veces remitían a YouTube, así como para publicitar los planes interculturales de acogida diseñados para centros de educación infantil.

Kahoot permitió organizar una serie de juegos en equipo cuyos contenidos eran los propios de las asignaturas, para posteriormente reflexionar sobre el uso de estos y las posibles aplicaciones. Se empleó básicamente

Con la aplicación Flipagran se realizaron pequeñas películas siguiendo un proceso de trabajo en equipo que consistía en la realización de un guión técnico y de contenido a partir de una idea, realización de las fotografías pertinentes y edición.

7. Resultados

Con este proyecto (y otros anteriores) de innovación y buenas prácticas se ha pretendido desarrollar materiales didácticos para favorecer un aprendizaje colaborativo por parte de los estudiantes, propiciando una metodología basada en la utilización de herramientas de colaboración de la llamada Web 2.0; al tiempo que con las propuestas de trabajo cooperativo ha sido posible implementar la mejora de competencias digitales en estudiantes de los nuevos grados de formación inicial de maestros, maestras y profesionales de la pedagogía.

La utilidad de este trabajo ha consistido en apuntar posibles formas metodológicas para desarrollar aspectos de la formación inicial del profesorado en materia de alfabetización digital mediante el empleo de herramientas tecnológicas de colaboración que han permitido la creación de redes de aprendizaje. Los estudiantes han adquirido, sin duda, competencias relativas al tratamiento de la información, a la comunicación multimedial, y a la participación activa y colaboración crítica.

Se puede afirmar que como resultado de esta metodología los estudiantes han ido adquiriendo algunas competencias digitales relacionadas con aspectos que se desprenden de los cuatro tipos de competencias que se han señalado. En concreto han aprendido a elaborar y diseñar Webquest y wikis; a utilizar de "otra forma" los dispositivos móviles, el empleo de las herramientas de autor, ha permitido además la puesta en práctica del trabajo colaborativo y participativo. El uso de la tecnología como medio de expresión y comunicación se ha puesto de manifiesto en las producciones de las propuestas audiovisuales lo que a su vez ha implicado el empleo de otros programas y herramientas de edición de vídeo, audio y presentaciones.

8. Conclusiones

Los estudiantes, en general, consideran que este el sistema de trabajo es una forma de hacerles responsables del propio aprendizaje. La mayoría destaca la libertad para trabajar y la oportunidad para desarrollar la creatividad y la cooperación. Han calificado su trabajo de gran provecho y se sienten satisfechos. Consideran útiles los contenidos aprendidos en el desarrollo de las actividades. Aprecian en general que han aprendido más que si hubiera sido un trabajo o actividad de una clase tradicional. La queja generalizada ha sido el escaso tiempo para el desarrollo de algunas actividades.

Las reflexiones finales realizadas conjuntamente sobre el desarrollo de las actividades y la metodología docente mediada por el empleo de las herramientas de la Web 2.0, se resumen en las siguientes conclusiones:

— Son herramientas muy versátiles, lo que permite emplearlas en diversos contextos y situaciones.

— Requieren un trabajo de investigación por parte del alumno o usuario.

— En general fomentan la creatividad tanto del educando como del educador.

— Desarrollan la capacidad de reflexión y las estrategias de resolución de problemas.

— Refleja toda la potencialidad de las herramientas informáticas que ofrece la Web 2.0

— La oportunidad de conocer la utilidad de dispositivos móviles aplicados a la educación.

— Se trata de una herramienta (WebQuest) muy útil ya que aporta al mismo tiempo información relevante y orientación para utilizarla.

— La WebQuest permite desarrollar estrategias de búsqueda, análisis y selección de información relevante en Internet.

— Facilita (wiki) el intercambio de información entre estudiantes.

— Suponen una buena iniciación en el uso de Internet.

— Estimulan la motivación y el interés por aprender.

— Facilitan el aprendizaje cooperativo.

— Facilitan procesos de trabajo colaborativo.

— Se adquieren competencias digitales.

— Las actividades deben estar diseñadas para que la información obtenida sea procesada y añadida a nuestro conocimiento dentro de un proceso constructivo.

— Desde el punto de vista didáctico el profesorado pasa a ser un mediador entre el alumnado y el aprendizaje.

— Se incrementa el espíritu crítico, la capacidad de extraer las propias conclusiones y desarrollar un pensamiento individual.

— El estudiante pasa a ser el protagonista absoluto de su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, caben destacar al menos dos ideas fundamentales desde la perspectiva crítica desde la que hemos intentado formar a personas y profesionales responsables: el uso didáctico y colaborativo de las TIC, la Web y de los medios en general; y la necesidad de una alfabetización digital que exponga de forma consciente a los medios y herramientas digitales para llegar al fondo del qué, del quién, del cómo y del porqué de los mensajes y contenidos.

Referencias

Area, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En VVAA. *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. (pp. 13-54) Barcelona: Octaedro/MEC/FIE

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Barcelona: Ariel.

Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.

Dodge, B. (1995). What is a WebQuest? Recuperado de http://webquest.org/

García Serrano, J.A. y Moreno Herrero, I y (2006). G*uía multimedia. Pantallas sanas*. Zaragoza: Dirección General de Salud Pública, Gobierno de Aragón.

Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós.

Ippolita (2016). Ídolos. ¿La Red es libre y democrática? ¡Falso! Madrid: Enclave de libros.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula.* Madrid: Morata. Tercera edición revisada en 2011.

Moles, A. (1975). *Teoría de la información y percepción estética*. Madrid: Júcar.

Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.

Moreno Herrero, I. (1997). *La radio en el aula. Posibilidades para comunicar de forma creativa*. Barcelona: Octaedro. (2006). *Prácticas de tecnología educativa. Propuestas para una metodología participativa*. Granada: Gruo Editorial Universitario. (2011). *Aplicaciones de la Web en la enseñanza*. Madrid: La Catarata.

Moreno Herrero, I y García Serrano, JA. (2006). Nuevas pantallas: otras formas de comunicar en el siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, nº 24, 123-149.

New London Group. 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* , Volumen: 66, 1. [en línea]. Disponible en http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures

Pisani, F. y Piotet, D. (2009): *La alquimia de las multitudes. Cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Tapscott, D. y Willians, A. (2007). *Wikinomics. La nueva economía de las multitudes inteligentes*. Barcelona: Paidós.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Adolescentes brasileiros envolvidos em situações de bullying escolar: Aspectos familiares e ambientais

Wanderlei Abadio de Oliveira[1], Iara Falleiros Braga[1], Waldemar Brandão Neto[2],
Simona Carla Silvia Caravita[3], Marta Angélica Iossi Silva[1]
[1]*University of the São Paulo (Brazil)*
[2]*Federal University of the Pernambuco (Brazil)*
[3]*Catholic University of the Sacred Heart (Italy)*
wanderleio@usp.br, iarafalleiros@gmail.com, brandaonetow@gmail.com,
simona.caravita@unicatt.it, maiossi@eerp.usp.br

Resumo

Enquadramento Conceptual: Esse estudo investiga as maneiras como o *bullying* escolar relacionado aos aspectos familiares e ambientais é discursivamente organizado entre adolescentes brasileiros. Poucos estudos abordam o que pensam os estudantes sobre o fenômeno e essa é a primeira pesquisa no Brasil que inclui os aspectos familiares e ambientais para compreendê-lo. A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano foi utilizada como referencial teórico e metodológico na investigação. **Objetivo:** Conhecer a relação entre *bullying* e aspectos familiares e ambientais segundo a interpretação de adolescentes brasileiros. **Metodologia:** Trata-se de um estudo qualitativo, que contou com a participação de 55 adolescentes (54.5% boys; age M=15 y., SD=2 y.) que estudavam em 11 escolas públicas. A participação dos adolescentes ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada no software Atlas. TI versão 7. **Resultados:** Três categorias temáticas foram identificadas: 1) ambiente familiar positivo – poucos conflitos, boa comunicação e envolvimento; 2) figuras parentais protetoras – acolhimento, favorecimento de autonomia e responsabilidade; e 3) *bullying* avaliado como resultado de experiências negativas na família – educação deficiente de valores éticos e morais, excesso de brigas e conflitos, dificuldades de relacionamento e falta de bons exemplos em casa. Contudo, para a maioria dos participantes (31 ocorrências) as situações vivenciadas na escola, como o *bullying* ou a maneira como as interações sociais acontecem, não possuem relação com a experiência familiar. Destaca-se que o uso da abordagem qualitativa permitiu estudar a dinâmica do fenômeno incluindo no debate aspectos relacionados ao processo de grupo, aos contextos e às singularidades pessoais dos estudantes no que se refere aos sentimentos e modos de explicar o

bullying. **Conclusão:** Os resultados revelam padrões presentes na literatura internacional sobre a relação entre a experiência familiar dos estudantes e o envolvimento em situações de *bullying* na escola, principalmente no que se refere ao aspecto protetor relacionado ao ambiente familiar positivo. A partir de elementos presentes nos discursos dos adolescentes foram problematizadas implicações para a construção de programas de prevenção e intervenção na realidade brasileira e se oferecem insights para estudos dessa natureza em outras realidades socioculturais.
Palavras-chave: Saúde Escolar, Saúde do Adolescente, Violência Escolar, Estudo Qualitativo.

Abstract

Conceptual framework: This study addresses how school bullying linked with familial and environmental aspects is organized in the discourse of Brazilian students. Few studies have addressed the thought of students regarding the phenomenon and this is the first study in Brazil considering familial and environmental aspects. The Biological Theory of Human Development was used as the theoretical and methodological framework. **Objectiv:** to identify the relationship between familial and environmental aspects and bullying according to the perspectives of Brazilian students. **Method:** This qualitative study involved 55 adolescents (54.5% boys; aged M=15 years old, SD=2 y.) from 11 public schools. Structured interviews were conducted. Data analysis was conducted using ATLAS.ti version 7. **Results:** Three thematic categories were identified: 1) positive family environment – few conflicts, good communication and involvement; 2) protective parental figures – support, autonomy and responsibility; and 3) bullying interpreted as a result of negative experiences within the family – education lacking ethical and moral values, excessive fights and conflicts, difficult relationships, and lack of good examples at home. Most participants (31), however, believe that the situations experienced at home, such as bullying or the way social interactions take place, are not related to experiences within the family. The qualitative approach enabled identifying the dynamic of the phenomenon, including aspects related to the group process, to the context and the students' individual particularities regarding feelings and how they explain bullying. **Conclusion:** The results show patterns that have been also identified in the international literature regarding the relationship between students' experiences at home and involvement in school bullying, especially with regards to the protective aspect arising from a positive family environment. Based on the elements presented in the discourses, we discuss implications regarding the development of prevention and interventions to be implemented in the Brazilian context and insights for studies of this nature in other sociocultural contexts.
Key words: School Health, Adolescent Health, School Violence, Qualitative Study.

1. Introdução

O *bullying* é um dos principais problemas para a saúde e o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar. Esse estudo investiga as maneiras como o *bullying* escolar relacionado aos aspectos familiares e ambientais é discursivamente organizado entre adolescentes brasileiros. Poucos estudos abordam o que pensam os estudantes sobre o fenômeno e essa é uma das primeiras pesquisas no Brasil que inclui os aspectos familiares e ambientais para compreendê-lo.

Caracterizado pela natureza repetitiva dos episódios, pela intencionalidade de causar dor ou sofrimento presente nas agressões e pelo desequilíbrio de poder existente entre vítimas e agressores (Bibou-Nakou, Tsiantis, Assimopoulos, & Chatzilambou, 2013; Breivik & Olweus, 2015) o *bullying* é definido como um tipo de violência. As principais maneiras de manifestação do fenômeno são as agressões físicas (bater, cuspir) ou verbais (apelidos pejorativos, ameaças, insultos, fofocas), o *cyberbullying* (uso de mídias sociais eletrônicas ou de comunicação – internet e telefone), ou o uso de estratégias de violência indiretas em que não há confronto direto entre as partes envolvidas (exclusão social, difamação, entre outras) (Oliveira et al., 2016; Pereira, Silva, & Nunes, 2009; Silva et al., 2015;). No que se refere às taxas de prevalência do fenômeno, observam-se variações nos diferentes contextos em que as pesquisas são desenvolvidas. No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), em sua segunda edição, identificou uma prevalência de 7.2% de vítimas e 21.8% de agressores numa amostra nacional composta por 104.109 estudantes (Oliveira et al., 2015). Em 2015, na terceira edição que contou com a participação de 102.301 estudantes, a PeNSE identificou uma redução no número de estudantes que relatavam praticar *bullying* (19.8%), mas um aumento dos estudantes vítimizados (7.4%) (Brasil, 2016).

No que se refere à produção científica sobre o fenômeno no Brasil, observa-se que os estudos se focalizam no diagnóstico da questão, em índices de prevalência e no contexto escolar. Pouco conhecimento sobre outras dimensões e múltiplas facetas relacionadas ao *bullying* foi divulgado até o momento. Internacionalmente, por exemplo, alguns estudos (Barboza et al., 2009; Gofin e Avitzour, 2012; Hong e Espelage, 2012) têm sugerido que aspectos das relações e interações familiares, como o tipo de comunicação, as manifestações de afeto e aspectos socioeconômicos das famílias, são determinantes para o envolvimento dos estudantes em situações de *bullying*, assim como podem oferecer fatores de proteção para as vítimas ou mesmo para impedir que um estudante se torne um agressor.

Para compreender a dinâmica entre as duas variáveis em análise (*bullying* e interações familiares) nesse estudo, recorre-se à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011) que foi utilizada como referencial teórico e metodológico. Sumariamente, essa teoria concebe o desenvolvimento como contínuo e resultado da interação entre as características individuais de cada

pessoa e o contexto social. Ele é um processo que ocorre em cinco níveis sucessivos: 1) individual; 2) microssistema; 3) mesossistema; 4) exossistema; 5) macrossistema (Bronfenbrenner, 2011).

2. Objetivo

Conhecer a relação entre *bullying* e aspectos familiares e ambientais segundo a interpretação de adolescentes brasileiros.

3. Metodologia

3.1 Participantes

Esse estudo apresenta resultados qualitativos de um grande estudo transversal. No total, participaram do estudo 2.354 estudantes (50.6% meninas; idade média 14.50 anos, DP = 2.01 anos) de 11 escolas públicas de um munícipio brasileiro. Na etapa qualitativa, foco desta comunicação, cinco estudantes de cada uma das escolas foram sorteados randomicamente para serem entrevistados, totalizando 55 adolescentes (46.5% meninas; idade média 15 anos, DP = 2 anos). A seleção dos participantes para essa etapa foi orientada pela estratégia de amostragem por variação máxima (Wuest, 2010). Os critérios de inclusão dos participantes no estudo foram: 1) estar matriculado no ensino fundamental ou médio de uma das escolas selecionadas; 2) participar da primeira etapa quantitativa do estudo maior em desenvolvimento, respondendo duas escalas; e 3) estar presente em aula no dia da entrevista.

3.2 Procedimentos

A coleta de dados foi realizada entre agosto e outubro de 2014. Primeiramente, de forma coletiva, foram aplicadas nas salas de aulas as escalas (sobre *bullying* e interações familiares) que compõem a etapa quantitativa do estudo maior. Em seguida, do grupo de respondentes, foram sorteados os estudantes para as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas nas escolas, em salas reservadas, sem a presença de professores ou outros estudantes. O tempo médio de cada entrevista foi de 12 minutos, com variação entre 6 e 26 minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

3.3 Técnica de coleta de dados

Na coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Essa técnica permite ao participante externalizar o que pensa, sabe, espera, sente, deseja, fez, faz ou fará diante de determinadas situações (Minayo, 2014). As entrevistas foram orientadas por um roteiro preparado previamente a partir de estudos sobre *bullying* em relação com variáveis familiares e textos que orientavam a prática da pesquisa qualitativa (Minayo, 2014). São exemplos de perguntas do roteiro: Como é sua relação com seus pais, com sua família? Você já foi ameaçado, humilhado, excluído ou agredido na escola? Você alguma vez ameaçou, maltratou, humilhou, excluiu ou agrediu outro colega na escola? Você acha que a maneira como as coisas acontecem na sua casa influenciam no que acontece na escola com você?

3.4 Análise dos dados

Os dados foram analisados no software Atlas.TI versão 7 e o processo de análise envolveu dois níveis: 1) desenvolvimento de códigos a partir da leitura exaustiva das entrevistas; e 2) construção de categorias temáticas segundo os princípios da análise de conteúdo, em sua modalidade temática (Bardin, 2011; Chávez e Yamamoto, 2014). O processo de análise e interpretação dos resultados, também foi orientado pelos aportes da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2011).

3.5 Questões éticas

O estudo foi aprovado previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil (Parecer 484.912/2013). Os estudantes menores de 18 assinaram termos de assentimento e seus responsáveis termos de consentimentos para participação no estudo. Os estudantes maiores de 18 assinaram diretamente termos de consentimento para participarem da pesquisa.

4. Resultados

Três categorias temáticas foram identificadas: 1) ambiente familiar positivo – poucos conflitos, boa comunicação e envolvimento; 2) figuras parentais protetoras – acolhimento, favorecimento de autonomia e responsabilidade; e 3) *bullying* avaliado como resultado de experiências negativas na família – educação deficiente de valores éticos e morais, excesso de brigas e conflitos, dificuldades de relacionamento e falta de bons exemplos em casa. No Quadro 1 são apresentados exemplos extraídos das narrativas dos participantes para cada categoria.

Quadro 1: Categorias temáticas e exemplos extraídos das entrevistas com os estudantes brasileiros, segundo o sexo, a idade e o tipo de envolvimento em situações de bullying. Ribeirão Preto, Brasil, 2016.

Categorias temáticas	Exemplos
1. Ambiente familiar positivo	Minha intimidade com meu pai é melhor que com qualquer pessoa. Desde pequeno, tudo que acontecia eu falava para ele (Menino 9, 17 anos, agressor). Meus avós me dão muito respeito, me ensinam muita coisa. Sempre me ajudaram, também, no dia a dia. E tudo que eu faço, eu falo para eles, e eles tentam me ajudar, me dar dicas (Menina 45, 19 anos, vítima). Eu e minha mãe conversamos. Eu conto tudo para ela. Ela me dá bastante carinho, também dá bronca quando precisa (Menino 3, 13 anos, agressor). Os momentos com a minha família são importantes. As conversas, até os momentos difíceis não poderiam faltar (Menino 42, 16 anos, vítima).
2. Figuras parentais protetoras	Contei para o meu pai. Ele me ajudou (Menina 21, 12 anos, vítima). Eu contei para a minha avó e uma vez para a minha mãe. Elas foram na escola reclamar (Menino 33, 11 anos, vítima). Uma vez minha mãe até veio aqui na escola, mas não adiantou. Ela falou com os meninos. Ela falou com o [nome de colega], que estudava aqui. Ela conversou com ele e ele parou. Depois ele saiu da escola e os outros meninos continuaram (Menina 6, 13 anos, vítima).
3. Bullying avaliado como resultado de experiências negativas na família	Se meu pai e minha mãe brigasse ou separasse isso influenciaria no meu comportamento na escola (Menino 18, 13 anos, agressor). Minha mãe me orientou que não é para eu caçar briga. Que é para eu ficar mais quieto no meu canto, não conversar com eles. Eu fico mais quieto no meu canto (Menino 35, 13 anos, vítima). Vivia em discussão, briga feia, todo dia tinha briga, todo dia [...]. Meu pai era caminhoneiro, então vinha em casa só no final de semana e ele vinha só beber, ficar com os amigos, deixava minha mãe chateada, deixava nós jogados (Menina 38, 17 anos, agressora). A minha mãe tem um problema de estresse. Às vezes ela grita muito comigo, fica me comparando com a minha irmã, mas aí depois eu percebo que ela está estressada, aí eu não ligo muito (Menina 13, 13 anos, vítima). A minha mãe me bate mais do que meu pai (Menina 28, 13 anos, vítima).

O ambiente familiar positivo entre os agressores foi caracterizado pela manifestação da afetividade, comunicação positiva, envolvimento e por considerarem a família como essencial em suas vidas, sendo ainda responsável pela saberes e valores. Os agressores também se sentiam importantes e incluídos no contexto familiar. No caso das vítimas, destaca-se o apego positivo com as figuras materna e paterna, o envolvimento, a comunicação positiva e o clima conjugal positivo. As vítimas, também, referiram bons sentimentos em relação aos pais. Os observadores de situações de *bullying* apresentaram percepções diversificadas sobre as interações familiares, com alguns pontos que indicavam envolvimento, boa comunicação e apego com as figuras parentais, mas também situações de conflito.

No conjunto de dados dos estudantes vítimas de *bullying*, ainda, destaca-se a atuação dos pais ou responsáveis quando diante de um relato de vitimização. Sobressaiu-se os relatos de pais, mães e responsáveis que procuraram resolver a questão junto à escola, protegendo os adolescentes, e os orientando sobre como poderiam romper com o ciclo de violência. Por outro lado, outros pais desencorajavam o enfrentamento da questão, sugerindo que os filhos ignorassem as agressões, e outros adotaram estratégias de ajuda inadequadas, como confrontar os agressores.

As experiências familiares mais referidas e utilizadas para justificar o *bullying* foram: conflitos, relacionamento negativo com irmãos, mães com problemas de saúde mental ou físico, comunicação negativa ou ausente, baixo envolvimento afetivo e episódios de punição corporal. O excesso de horas de trabalho dos pais também foi uma experiência considerada como negativa e que poderia favorecer o envolvimento dos estudantes em situações de *bullying*.

Para a maioria dos participantes (31 ocorrências) as situações vivenciadas na escola, como o *bullying* ou a maneira como as interações sociais acontecem naquele espaço, não possuem relação com a experiência familiar. Essa percepção é exemplificada nos fragmentos das entrevistas a seguir: “Não influencia. Problema de casa fica em casa” (Menina 2, 12 anos, observadora); “Porque lá em casa eu sou tranquilo, aqui na escola também” (Menina 12, 14 anos, observadora); “O que acontece na sua área pessoal, na sua casa, é lá. O que acontece comigo, na minha casa, não tenho que trazer para escola, eu tenho que deixar em casa” (Menino 17, 15 anos, vítima). Por outro lado, um grupo de participantes são convictos de que as relações e os acontecimentos na família interferem significativamente na maneira como as coisas acontecem na escola: “Interfere. Do jeito que você é em casa, você é na escola. A educação que os seus pais lhe deram você vai ter na escola. O principal é a educação” (Menino 8, 16 anos, agressor); “Acho que com certeza influencia, por exemplo, tem aqueles garotos que são mais bagunceiros porque, às vezes, não tem atenção em casa, então vai procurar isso na escola [...]. Dependendo do carinho, da atenção da família, o aluno vai ser mais tranquilo, conversar mais” (Menino 30, 18 anos, observador); “Influencia. Porque eu vejo meus pais

fazendo coisas que eu acho que é um bom exemplo para mim. Eu faço a mesma coisa. Como ser legal, com algumas pessoas" (Menino 34, 13 anos, observador).

5. Discussão

Esse estudo qualitativo revelou aspectos das interações familiares de adolescentes que podem ser considerados como fatores protetivos ou que os vulnerabilizam em relação ao *bullying* escolar. Variáveis como boa comunicação, bom envolvimento e apego positivo com as figuras parentais são fatores protetivos que podem ser explorados tanto por vítimas quanto por agressores para romper com o ciclo de violência. Pais e mães também foram percebidos, em geral, como fontes de apoio quando houve o relato de alguma situação de vitimização vivenciada. Por outro lado, conflitos interpessoais, ausência de momentos de diálogos e pais com longas jornadas de trabalho são experiências domésticas que podem vulnerabilizar os adolescentes para o *bullying*. Os resultados observados encontram respaldo na literatura científica produzida sobre a interface entre as variáveis em análise, bem como foram suportados pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011) que permitiram identiticar que os processos proximais e contextuais das relações são determinantes para o envolvimento de adolescentes em situações de *bullying*, enquanto vítimas ou agressores.

Nota-se que, entre os participantes, as famílias eram percebidas possuindo interações familiares positivas, aspecto avaliado pelo relato de manifestações de afeto e carinho. Nesse ínterim, observa-se que, em geral, famílias com padrões de relacionamento positivo, boa comunicação entre pais e filhos e maior demonstração de afeto são associadas a menores índices de vitimização ou agressão na escola (Shetgiri, Avila, & Flores, 2012; Bibou-Nakou, Asimopoulos, Hatzipemou, Soumaki, & Tsiantis, 2013). Esse parece ser um forte preditor que modula o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes e é nessa direção (nível individual) que mais se observam as relações entre a prática de uma agressão ou a vivência do processo de vitimização em si, não apenas nesse estudo.

Segundo Bibou-Nakou e colaboradores (2013), um crescente número de pesquisa concebe o *bullying* e outros comportamentos negativos entre os pares como resultante da inexistência de vínculos entre os filhos e as figuras parentais. Assim sendo, relações de apoio estabelecidas entre pais e filhos já foram documentadas como um fator de proteção relacionado ao envolvimento em situações de *bullying* escolar. Essas observações são resultantes de análises sobre as estruturas familiares, os tipos de arranjos familiares e, também, sobre as relações no contexto doméstico e como elas ocorrem (Bibou-Nakou et al., 2013). Nota-se que quando já há uma situação de *bullying*

deflagrada a família também é essencial. A comunicação positiva, a possibilidade de diálogo em casa e o ensino de estratégias positivas para a resolução de conflitos são aspectos circunscritos ao ambiente familiar, mas que contribuem para a redução das experiências de vitimização entre os estudantes.

Os fatores do microssistema família, ainda, parecem influenciar no envolvimento dos estudantes em situações de *bullying* revelaram que é na dinâmica das relações familiares que residem os maiores problemas. Outros estudos também revelaram que quando o grupo familiar apresenta maiores níveis de conflito, falta de supervisão parental, violência doméstica, pouco diálogo e as relações são mediadas pelo estresse ou violência, os filhos são mais propensos a se envolverem em situações de *bullying* como vítimas ou agressores (Gofin e Avitzour, 2012; Oliveira, Silva, Yoshinaga, & Silva, 2015). Os resultados dos estudos sugerem, ainda, que a família pode ser um elemento que vulnerabiliza crianças e adolescentes em idade escolar, sendo mais prejudicial quando a qualidade de suas interações é negativa, pois tal realidade é reproduzida no contexto social (comportamentos negativos que geram interações sociais negativas). No estudo que se apresenta, essas características disfuncionais das famílias foram associadas pelos adolescentes ao desenvolvimento do *bullying* nas escolas.

Especificamente sobre os aspectos ambientais que foram identificados no estudo em relação com o *bullying*, observa-se que o excesso de horas de trabalho dos pais como uma problemática referida. De acordo com a literatura existem interações entre as horas de trabalho dos pais, a consequente percepção de que os pais gastam pouco tempo com os filhos e o envolvimento de adolescentes com o *bullying* (Christie-Mizel, Keil, Laske, & Stewart, 2011). Resultados que também estão em consonância com as opiniões bioecológicas sobre a importância do tempo dedicado às relações proximais para o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011). Contudo, esses dados devem ser melhor explorados em outros estudos, sobretudo considerando-se as características das sociedades capitalistas, a organização do mundo do trabalho e a realidade de países em desenvolvimento como o Brasil.

Diante desse cenário, examinou-se que existem muitos fatores de proteção presentes nas famílias dos estudantes brasileiros, mas também indicações de fatores de vulnerabilidade. Esses resultados podem ser utilizados na formulação de intervenções *antibullying*, dirigidas a fortalecer os fatores de proteção e inibir a vulnerabilidade presente nas famílias. Essas intervenções podem ser pensadas de forma intersetorial, por exemplo, incluindo as equipes de saúde da atenção básica que, no Brasil, possuem diretrizes para atuarem junto às famílias e na proposição de ações de promoção da saúde do escolar (Brasil, 2009). Nesse sentido, as práticas de cuidado e atenção à saúde podem auxiliar a área da educação na identificação de estudantes vulneráveis para o *bullying* (enquanto vítima ou agressor), a partir de ações dentro das escolas, mas também a partir do contato com a família nas visitas domiciliares que são desenvolvidas por essas equipes. Esses profissionais, ainda, podem

orientar estudantes e familiares sobre a complexidade do *bullying*. Outra implicação prática do estudo se refere à sensibilização da família que muitas vezes concebe o *bullying* como um fenômeno circunscrito ao ambiente escolar. Intervenções nas escolas e pelos profissionais da educação podem realizar palestras, distribuição de material informativo e auxiliar os pais e responsáveis a identificar sinais e sintomas de que os filhos estão sendo vítimas ou praticando *bullying* na escola.

Por fim, destaca-se que, para a maioria dos participantes as situações vivenciadas na escola, como o *bullying* ou a maneira como as interações sociais acontecem naquele espaço, não possuem relação com a experiência familiar. Tal percepção não encontra justificativas na literatura científica, mas pode ser interpretada como reflexo das experiências familiares positivas relatadas pelos adolescentes. Por outro lado, considerando a técnica utilizada na coleta de dados (entrevista), os adolescentes podem ter oferecidos respostas que seriam melhor socialmente aceitas ou ainda temerem que suas famílias acessassem suas respostas, mesmo sendo garantido pelos pesquisadores o sigilo e a confidencialidade das informações.

6. Conclusões

A maior parte da pesquisa sobre a interface entre *bullying* e família foi realizada internacionalmente, e poucos estudos brasileiros propuseram investigações que conjugassem essas duas variáveis. Nesse sentido, os resultados apresentados revelam padrões presentes na literatura internacional sobre a relação entre a experiência familiar dos estudantes e o envolvimento em situações de *bullying* na escola, principalmente no que se refere ao aspecto protetor relacionado ao ambiente familiar positivo. Destaca-se, ainda, que o uso da abordagem qualitativa permitiu estudar a dinâmica do fenômeno incluindo no debate aspectos relacionados ao processo de grupo, aos contextos e às singularidades pessoais dos estudantes no que se refere aos sentimentos e modos de explicar o *bullying*. A partir de elementos presentes nos discursos dos adolescentes foram problematizadas implicações para a construção de programas de prevenção e intervenção na realidade brasileira e se oferecem insights para estudos dessa natureza em outras realidades socioculturais. As práticas interventivas devem ser intersetoriais e podem congregar diferentes protagonistas, como profissionais da área da saúde e da educação.

Entrementes, duas limitações do estudo devem ser observadas. Primeiramente, esse estudo reúne apenas os relatos e a percepção dos adolescentes. Essa característica permitiu acessar a experiência familiar dos adolescentes, mas essa pode não ser um retrato fiel da realidade. Outros estudos sobre o *bullying* e as variáveis familiares devem incluir os pais e responsáveis como informantes. Em

segundo lugar, como esta pesquisa é uma análise qualitativa e transversal do conjunto de dados, suas conclusões devem ser consideradas como provisórias e incapaz de produzir relações causais entre as variáveis investigadas. Essas relações podem ser exploradas com pesquisas que privilegiem métodos de coleta de dados longitudinais. Outros estudos, utilizando metodologias diversificadas, são necessários para continuar a analisar até que ponto as interações familiares contribuem para o envolvimento dos estudantes em situações de *bullying*.

Agradecimentos

Os autores agradecem a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pela concessão de bolsa de doutorado para o primeiro e o segundo autores (processos 2014/13062-7 e 2014/00701-1, respectivamente).

Referencias

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(1), 101-121.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo.

Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, C., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2013). Bullying in Greek secondary schools: Prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion*, *16*(1), 3-18.

Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., & Chatzilambou, P. (2013). Bullying/victimization from a family perspective: a qualitative study of secondary school students' views. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(1), 53-71.

Brasil. (2009). *Saúde na escola*. Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil. (2016). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2015)*. Rio de Janeiro: IBGE.

Breivik, K., & Olweus, D. (2015). An Item Response Theory Analysis of the Olweus Bullying Scale. *Aggressive Behavior*, *41*(1), 1-13.

Bronfenbrenner, U. (2011). *A ecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: ArtMed.

Christie-Mizell, C. A., Keil, J. M., Laske, M. T., & Stewart, J. (2011). Bullying behavior, parents' work hours and early adolescents' perceptions of time spent with parents. *Youth & Society*, *43*(4), 1570-1595.

Chávez, B. L., & Yamamoto, J. M. (2014). Content analysis and computational linguistics: its quickness, reliability and perspectives. *Anales de Psicología*, *30*(3).

Gofin, R., & Avitzour, M. (2012). Traditional versus internet bullying in Junior High School students. *Maternal and Child Health Journal*, *16*(8), 1625-1635.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, *17*(4), 311-322.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec.

Oliveira, W. A., Silva, M. A., Mello, F. C., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C., & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *23*(2), 275-282.

Oliveira, W. A., Silva, M. A., Silva, J. L., Mello, F. C., Prado, R. R., & Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria*, *92*(1), 32-39.

Oliveira, W. A., Silva, J. L., Yoshinaga, A. C. M., & Silva, M. A. I. (2015). Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática. *Psico-USF*, *20*, 121-132.

Pereira, B., Silva, M. A. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9, 455-466.

Silva, J. L., Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Pereira, B., & Cecilio, S. (2015). Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenções de professores em face do bullying escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, *17*, 189-199.

Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. *American Journal of Public Health*, *102*(12), 2280-2286.

Wuest, J. (2010). Grounded theory: the method. In P. L. Munhall (Ed.), *Nursing research: a qualitative perspective*. Sudbury: Jones & Bartlett Learning.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Envolvimento na escola e saúde mental dos estudantes de ensino superior: Um projeto de investigação

Academic engagement and mental health in higher education students: A research project

Filomena Covas[1], Feliciano H. Veiga[2]
[1]*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa*
[2]*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)*
fcovas@eselx.ipl.pt, fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

Enquadramento conceptual: no âmbito das teorias cognitivo-sociais o envolvimento do aluno na escola (EAE) é considerado um constructo multidimensional que abrange quatro dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e *agenciativa.* Será também considerada uma quinta dimensão de "cidadania". Os estudos empíricos realizados apontam para uma necessidade de aprofundamento da investigação da associação entre EAE e Saúde Mental (SM) dos estudantes, considerada como uma importante questão de bem-estar físico e emocional que pode ter impacto pessoal, social e institucional. **Objetivos:** Pretende-se encontrar respostas para o seguinte problema de investigação: *Como se caracteriza o envolvimento na escola e a saúde mental dos estudantes no ensino superior, como se relacionam estas variáveis entre si, e como se diferenciam em função de fatores pessoais, escolares e familiares?* **Metodologia:** Utilizar-se-á uma abordagem quantitativa com recurso ao programa SPSS. A amostra será constituída por cerca de 1400 estudantes do Ensino Superior Politécnico de Lisboa, do 1º Ciclo de Estudos, abrangendo estudantes de todos os anos de diferentes licenciaturas. Os dados serão recolhidos através de um inquérito que incluirá dois instrumentos: a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, uma Escala Quadri-Dimensional - EAE-E4D*, de Veiga (2013); e o *Mental Health Inventory - MHI-38,* de Veit e Ware (1983), na versão adaptada à população portuguesa por Pais-Ribeiro (2001). **Resultados:** Espera-se que os resultados contribuam para a clarificação da relação entre as variáveis de EAE e de SM em estudantes do ensino superior e explicitem como estas variáveis se diferenciam e caracterizam em função de fatores pessoais, escolares e familiares.

Palavras chave: envolvimento do aluno na escola; saúde mental; desenvolvimento do estudante de ensino superior.

Abstract

Conceptual framework: within the scope of the social cognitive theories, the academic engagement of the student (AES) is considered a multidimensional construct that encompasses four dimensions: cognitive, emotional, behavioural, and agentic. Additionally, a fifth dimension will be considered: citizenship. The empirical investigation carried out shows that there is a need to further research the link between AES and the students' Mental Health (MH), which is considered to be an important matter of physical and emotional well-being that may impact the student personally, socially, and institutionally. **Objectives:** The intention is to find answers to the following research questions: How can academic engagement and mental health in higher education students be defined, how do these variables relate to each other, and how do they differ as functions of personal, academic and family factors. **Methodology:** a quantitative approach resorting to the SPSS program will be employed. The sample will comprise about 1400 undergraduate students of the Polytechnic Institute of Lisbon, from all years of study, ranging different subjects. Data will be collected through a survey that includes two tools: the Scale for Academic Engagement of the Student, a four-dimensional scale - AES-4DS, by Veiga (2013), and the Mental Health Inventory - MHI-38, by Veit and Ware (1983) in its version adapted to the Portuguese population by Pais-Ribeiro (2001). **Results:** the results are expected to contribute to the clarification of the relation between the AES variables and those of MH in third level students. They should also show how the variables differ and are defined as functions of personal, academic and family factors.

Keywords: academic engagement of the student, mental health, development of higher education student.

1. Enquadramento conceptual

Numa época em que cada vez mais se assinala uma quebra da motivação escolar, com subsequente falta de envolvimento dos estudantes nos processos de participação e de aprendizagem em contexto escolar, e se constata socialmente uma frequência elevada de comportamentos auto e hetero-agressivos entre a população mais jovem, surge como pertinente a vontade de aprofundar o conhecimento sobre os dois constructos multidimensionais que são o Envolvimento dos Alunos na Escola e a Saúde Mental, cada um *per si,* nas possíveis associações entre os dois, e também nas suas relações com outras variáveis sociodemográficas. Pesquisas recentes, têm referido que algumas dimensões da organização do ambiente escolar, tais como o clima de sala de aula produtivo, a promoção de comportamentos sociais de participação e de cooperação, e a oferta da escola relacionada com as atividades extracurriculares, podem desempenhar um papel crítico na melhoria do impacto de factores de risco associados às características pessoais, familiares e sociais dos estudantes (Fullarton, 2002; Trussell, 2008). O que, não só coloca a escola numa posição importante no que diz respeito à promoção do envolvimento dos alunos, como abre campo à pertinência do estudo das relações entre este processo de envolvimento na escola e a própria saúde mental dos alunos. Sublinha-se, então, a importância e pertinência de com este projeto de investigação, contribuir para uma melhor compreensão do próprio EAE enquanto constructo, no contexto do ensino superior e simultaneamente perceber as suas relações com o nível de saúde mental dos estudantes considerado como um factor pessoal que poderá favorecer ou limitar o próprio envolvimento.

1.1 Envolvimento do Aluno na Escola

Mais recentemente, o envolvimento tem sido definido por alguns autores como um estado mental positivo que se caracteriza por vigor, dedicação e absorção nas atividades (Schaufeli, Salanova, Bakker, & Gonzales-Roma, 2002; Veiga et al., 2012) e tem vindo a ganhar importância na investigação como conceito importante no meio escolar, parecendo estar associado a variáveis como o sucesso académico e o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes (Appleton, Reschly, & Christenson, 2014). Atualmente o EAE é considerado um constructo multidimensional que tem sido estudado sob várias perspectivas de acordo com as dimensões que lhe são atribuídas e que podem variar de uma a quatro dimensões (Fredricks & McColskey, 2012; Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014). Mais recentemente, para além das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, tem sido estudada uma quarta dimensão designada agenciada (*agentic*), que envolve uma caracterização mais complexa

por estar relacionada com as três dimensões anteriores (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013). O envolvimento agenciado inclui um processo intencional e proactivo dos estudantes no âmbito da construção do seu próprio processo de aprendizagem e revela-se, só por si, preditivo da variabilidade do rendimento escolar dos estudantes (Reeve & Tseng, 2011; Veiga et al., 2012). O envolvimento agenciado, simultaneamente, proporciona resultados positivos, enriquece o próprio ambiente de aprendizagem e possibilita a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, de competência e de integração, essenciais ao bem-estar dos estudantes (Reeve & Tseng, 2011).

No âmbito deste estudo assume-se a tipologia quadri-mensional na operacionalização do conceito de EAE, sendo constituída pelas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Contudo, será também considerada a hipótese de uma quinta dimensão designada de cidadania, que integra aspetos relacionados com a participação cívica na comunidade escolar, como a participação em atividades culturais organizadas pela escola ou pelas associações de estudantes, relacionamento entre colegas e participação em órgãos de decisão da escola. No contexto do ensino superior, alguns autores têm identificado o envolvimento social na vida académica como um factor com maior valor preditivo dos resultados escolares, do que os factores individuais (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto & Wagenaar, 1988). Outros autores também referem que maiores níveis de envolvimento estão significativamente associados a melhores resultados escolares (e.g., Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008; Veiga, Festas, et al., 2012). O que sugere o interesse de considerar a hipótese de uma quinta dimensão de EAE, que se decidiu designar "cidadania", relacionada com o envolvimento social mais amplo dos estudantes na comunidade escolar. Contudo esta hipotética dimensão de cidadania poderá apenas constituir-se como um subtipo do comportamento social incluído na dimensão comportamental embora a sua inclusão nesta dimensão comportamental não se apresente clara, uma vez que na literatura analisada os indicadores que frequentemente a operacionalizam estão sobretudo relacionados com o envolvimento social do aluno, associado à adequação às normas sociais exigidas pela escola, no âmbito das tarefas escolares, das relações com os colegas e com os professores, parecendo não incluir a dimensão específica da participação cívica do estudante na vida da comunidade académica.

Na literatura anglo saxónica o constructo de envolvimento frequentemente assume designações pouco diferenciadas tais como: *Engagement; Engagement in Schoolwork; Academic Engagement; School Engagement; Student Engagement; Student Engagement in Academic Work;* e *Student Engagement in/with School* (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008, pp. 371-372). Estes autores defendem a importância de clarificar as diferentes terminologias e referem a sua preferência pela utilização da expressão de *Student Engagement in/with School* (SES), justificando que esta designação inclui de forma mais completa as atividades académicas relacionadas com os alunos e que podem

acontecer tanto no interior da escolar, como nos contextos externos à escola, onde se inclui a família e a comunidade em geral (Appleton et al., 2008). No âmbito deste estudo, partilha-se esta última concepção e, de modo geral, entende-se por envolvimento dos alunos na escola um constructo multidimensional que abrange aspectos dos estudantes relacionados com: as suas emoções; os seus comportamentos; os seus conhecimentos; a sua contribuição proactiva, intencional e construtiva no âmbito dos próprios processos de aprendizagem; e, ainda, o seu envolvimento social dentro e fora da escola. De acordo com os estudos de diversos autores privilegia-se o estudo do EAE numa perspectiva de *continuum de intensidade*, variando do nível negativo mais baixo, para o nível positivo mais elevado (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Reschly & Christenson, 2012; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Veiga, 2013).

1.2 Saúde Mental

A evolução do conceito de saúde em geral nos últimos 40 anos, transpôs as fronteiras do domínio da medicina para passar a ser considerado também uma importante questão nos domínios social e educacional. A forma de pensar a Saúde, sofreu uma viragem histórica nos anos 70 influenciando por seu turno, a própria concepção de Saúde Mental. Foi a partir da Carta de intenções de Alma-Ata (resultante da 1ª Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários realizada pela OMS), que a importância dos cuidados preventivos de saúde ganhou destaque central na área da Saúde (World Health Organization [WHO], 1978). Alguns anos mais tarde, por pressão de um novo movimento mundial relacionado com as crescentes expectativas de saúde e bem-estar, sobretudo dos países mais desenvolvidos, é realizada a Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde que dá origem à Carta de Ottawa (World Health Organization [WHO], 1986). O conceito de "promoção" da saúde, que surgiu neste contexto, foi então definido como *empowerment*, isto é, como um processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde no sentido de poderem atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e de se tornarem aptos a realizar as suas aspirações e satisfazer as suas necessidades num processo de modificação e/ou adaptação ao meio (World Health Organization [WHO], 1986). O conceito específico de saúde mental passou a ser definido não apenas pela ausência de doença mental, mas sobretudo, como um estado de bem-estar, no qual o indivíduo é capaz de colocar em prática as suas próprias capacidades, conseguindo lidar com as tensões normais da vida, trabalhar produtivamente e ser capaz de contribuir ativamente para a sua comunidade (World Health Organization [WHO], 2006).

Assim, ao longo das últimas décadas surgiram inúmeras abordagens psicológicas sobre os aspectos positivos da saúde mental (Vaillant, 2003). Contudo, apesar da tendência verificada nos últimos

anos em valorizar sobretudo os aspetos positivos da saúde mental, não se podem excluir os aspetos negativos (como a ansiedade e a depressão). Sendo assim, para avaliar a saúde mental na população em geral, devem ser usadas concomitantemente medidas de bem-estar e de *distress* - dimensão associada, justamente, aos sentimentos de ansiedade e de depressão (Winefield, Gill, Taylor, & Pilkington, 2012). Mesmo assumindo que o *distress* psicológico é uma dimensão distinta da doença mental, há investigadores que defendem que o conceito de *distress* é independente do conceito de bem-estar (Larsen, McGraw, & Cacioppo, 2001; Warr, Barter, & Brownbridge, 1983). Para outros autores a solução não é absoluta, o grau de independência entre o *distress* e o bem-estar pode variar de acordo com os desafios ambientais externos e internos com que as pessoas se confrontam (Zautra, Affleck, Tennen, Reich, & Davis, 2005; Zautra, Berkhof, & Nicolson, 2002). Assim, defendem que nos períodos de pouco stress, os afectos positivos e negativos estão relativamente não-correlacionados, mas nos períodos de bastante stress convertem-se numa dimensão bipolar simples (Zautra et al., 2005). De acordo com Massé et al. (1998), assume-se neste estudo a definição de saúde mental como um constructo que integra simultaneamente dimensões positivas associadas aos sentimentos de bem-estar e dimensões negativas (*distress*) relacionadas com aspectos subliminares que indicam que pode haver sofrimento ou mesmo sintomatologia psicopatológica ligada sobretudo à depressão e à ansiedade. O estado geral de saúde mental de uma pessoa resultará assim da conjugação ou do equilíbrio entre estas duas dimensões.

1.3 Envolvimento na Escola e Saúde Mental em Estudantes do Ensino Superior

Como conceito multifacetado, o envolvimento escolar é considerado como tendo uma certa maleabilidade porque está ligado simultaneamente a factores pessoais (e.g., o autoconceito, os sistemas de crenças e valores, a percepção de autocontrolo) e factores contextuais como a família, a relação com os colegas, com os professores e com a própria escola (Furlong & Christenson, 2008; Veiga et al., 2012). O objectivo do presente trabalho justifica-se pela existência desta característica de maleabilidade, uma vez que pretende contribuir para o estudo da associação entre envolvimento e saúde mental nos estudantes de ensino superior.

Por seu turno, a saúde mental dos estudantes é considerada uma importante questão de bem-estar físico e emocional que se constitui como um dos vetores muito importantes da saúde pública, com reflexo no contexto social e político, nos quais se integra também o contexto escolar (Carvalho et al., 2013). De acordo com uma pesquisa que envolveu vários países, metade das perturbações mentais começam antes dos 14 anos e três quartos começam antes dos 24 anos de idade (Kessler et al., 2005). A população dos estudantes de ensino superior está numa fase de vida, situada globalmente

entre os 18 e os 24 anos de idade (considerada como o início da vida adulta) e segundo a pesquisa realizada por Kessler et al. (2005) este período coincide com a altura em que uma série de problemas de saúde mental podem despoletar, como a depressão *major*, a patologia bipolar e a esquizofrenia. Existem outros estudos que indicam que a saúde mental dos estudantes é pior do que a da população em geral tratando-se por isso de um grupo mais vulnerável (Royal College of Psychiatrists, 2011). No Plano de Ação de Saúde Mental para 2013-2020 da Organização Mundial de Saúde (OMS), é referido que o fator macroeconómico decorrente da atual crise financeira mundial fez emergir novos grupos vulneráveis como é o caso dos jovens desempregados e dos jovens sem expectativas de emprego como acontece com os estudantes finalistas do ensino superior (World Health Organization [WHO], 2013). Também no Reino Unido alguns autores, referem a pobreza como um dos fatores de risco relacionado com o *distress* psicológico no ensino superior (Andrews & Wilding, 2004). Em Portugal, a depressão, o stress e a ansiedade, são assinaladas como as razões mais frequentes que levam os estudantes a procurar ajuda psicológica (Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior [RESAPES], 2002). Deste modo, os estudantes podem não cumprir os critérios de diagnóstico de distúrbios mentais, mas podem revelar problemas de saúde mental subliminares que indicam que estão em sofrimento e necessitam de intervenção (Carvalho et al., 2013).

Li & Lerner (2011), num estudo longitudinal com 1977 adolescentes sublinham a importância do EAE para a saúde mental dos alunos, na medida em que verificaram que quanto maior é o envolvimento, melhor se revela a integração escolar. Também Pascarella e Terenzini (2005), referem que os estudantes universitários que estão melhor integrados (mais envolvidos na escola) são os que mais facilmente procuram apoio a qualquer nível, e os que têm maior probabilidade de concluir os estudos. A participação ativa na aprendizagem parece estar associada a um efeito de redução no stress, por outro lado, níveis elevados de stress podem conduzir a níveis mais baixos de envolvimento e ter uma influência negativa na saúde mental dos estudantes (Whitman, Spendlove, & Clark, 1986). Alguns estudos sublinham a noção de poder existir uma relação recíproca positiva entre o sentimento da autoeficácia, o bem-estar e o envolvimento na escola (Llorens, Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2007). Numa investigação longitudinal realizada com uma amostra de 672 estudantes ao longo dos dois primeiros anos do ensino superior, os autores destacaram que o nível de autoestima se constituiu como variável preditiva de elevados níveis de motivação académica e se associou a resultados escolares mais elevados (Aspinwall & Taylor, 1992). Alguns estudos apontam para uma diminuição do nível de saúde mental na transição para o ensino superior (Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006). A transição para o primeiro ano e a fase final de conclusão do curso, são apontados como os momentos mais críticos (Almeida & Cruz, 2010; Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, & Barkham, 2010).

2. Metodologia

2.1 Problema de Investigação

A investigação que se perspetiva procura contribuir para o conhecimento sobre o nível de EAE e de saúde mental no contexto de ensino superior, bem como sobre as relações que os dois constructos poderão ter entre si. Mais especificamente, o **problema de investigação** é formulado como se segue: *Como se caracteriza o envolvimento na escola e a saúde mental dos estudantes no ensino superior, como se relacionam estas variáveis entre si, e como se diferenciam em função de fatores pessoais, escolares e familiares?*

Decorrente dos principais aspectos do enquadramento teórico e da formulação do problema central mencionado, consideraram-se os seguintes **objectivos**: **1)** caracterizar os níveis de envolvimento escolar dos estudantes nas dimensões cognitiva, afectiva, comportamental, agenciada e, ainda, de cidadania; **2)** caracterizar a saúde mental dos estudantes de ensino superior nas dimensões negativas (*distress* psicológico) e positivas (bem-estar); **3)** analisar a relação entre envolvimento escolar e saúde mental em estudantes do ensino superior; e **4)** analisar quais os principais fatores (pessoais, escolares e familiares), quer do EAE quer da saúde mental, nos respectivos estudantes.

2.2 Tipo de estudo

O presente estudo será uma pesquisa não-experimental, já que não se perspectiva qualquer manipulação das variáveis em estudo e será transversal uma vez que cada sujeito é avaliado uma única vez. Pretende-se utilizar uma metodologia quantitativa com recurso ao programa de *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

2.3 Variáveis

A análise dos resultados do estudo será realizada tendo em conta as variáveis dependentes e independentes. As primeiras (v. dependentes) estão relacionadas com os indicadores de Saúde Mental (medidos pelo MHI-38) e com as diferentes dimensões do Envolvimento dos Alunos na Escola (avaliados pela EAE-E4D), e as segundas (v. independentes), serão constituídas pelas seguintes características escolares e sociodemográficas dos estudantes da amostra do estudo: **1)** Escola/Unidade Orgânica;

2) curso/área de estudos; **3)** ano do curso; **4)** idade; **5)** sexo; **6)** habilitações académicas dos pais; **7)** estatuto civil; **8)** estatuto de trabalhador/estudante; **9)** deslocação de casa; **10)** avaliação subjetiva do rendimento escolar; **11)** número de reprovações; **12)** perspectiva futura de continuar os estudos e **13)** frequência de apoio psicológico.

2.4 Amostra

A amostra será constituída por conveniência a partir da população dos estudantes do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Estima-se a sua dimensão em cerca de 1400 sujeitos.

Por uma questão de maior homogeneidade do intervalo de idades dos estudantes, a amostra será constituída apenas por estudantes dos cursos de 1º ciclo de estudos (licenciaturas), tentando obter representação proporcional das oito Escolas/Unidades Orgânicas do IPL. Contudo, no sentido de se conseguir abarcar uma maior diversidade de experiências, a amostra integrará estudantes dos 3 e /ou 4 anos das licenciaturas, compreendendo assim estudantes em fase de adaptação ao ensino superior (1º ano), estudantes já em plena vida académica (2º ano) e estudantes finalistas (3º e 4º anos) em fase de transição para o mercado de trabalho ou para o ciclo de estudos seguinte.

2.5 Instrumentos

Optou-se pela utilização de dois instrumentos de avaliação que serão em seguida caracterizados e que surgem na literatura existente como adequados para os objectivos desta pesquisa e para a população a estudar. Contudo, fizeram-se já algumas adaptações e proceder-se-ão a novas alterações em função do estudo preliminar. Futuramente no âmbito da consecução deste projeto, serão reanalisadas estas versões modificadas, no sentido de se averiguar se possuirão boas características psicométricas.

2.5.1 Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola - EAE-E4D

A Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D): uma escala quadri-dimensional, foi construída e validada por Veiga (2013), numa amostra de 685 alunos dos 6ª, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade, de várias regiões de Portugal. Esta escala envolve 20 itens, de resposta tipo Likert, que varia entre 1 (total desacordo) e 6 (total acordo). Cada uma das dimensões do envolvimento

é avaliada através de um conjunto de cinco itens. A título exemplificativo destacam-se alguns itens em cada uma das quatro dimensões: na cognitiva (e.g., "Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir."); na afetiva (e.g., "A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade."); na comportamental (e.g., "Estou distraído/a nas aulas."; e na agenciativa (e.g., "Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões."). Para os diferentes grupos de estudantes, os valores da consistência interna da escala (*Alfa de Cronbach*), variaram entre o valor máximo de 0,87 para a dimensão agenciativa e o valor mínimo de 0,689 para a dimensão comportamental (Veiga, 2013).

Selecionou-se esta escala por englobar quatro dimensões de envolvimento. Contudo, como foi validada para alunos de um contexto escolar diferente do ensino superior, resolveu-se proceder a algumas adaptações. Assim, foram modificadas as formulações de alguns itens e foram ainda acrescentados cinco itens relacionados com uma dimensão que se considerou poder ser designada de cidadania (e.g., "Quando se discutem os problemas da minha escola tenho um papel ativo" e/ou "Participo em festas e iniciativas da minha escola"), que se considerou ser pertinente no contexto de ensino superior. Esta dimensão está relacionada sobretudo com a participação na vida da escola enquanto comunidade escolar, incluindo o interesse pela vida organizativa da escola, a participação em projetos e atividades da escola, e o desenvolvimento de interações sociais positivas com colegas. A formulação dos itens que se acrescentaram, resultaram de uma análise e discussão que aconteceu num grupo constituído por seis estudantes, que se disponibilizaram a refletir sobre o sentido dos itens da referida escala, no âmbito das suas vivências pessoais e sociais de envolvimento na escola. Contudo, considera-se também em aberto, a possibilidade de que estes itens possam estar relacionados mais significativamente com a dimensão comportamental, incluídos na participação social dos estudantes na escola, como no âmbito do modelo inicial de Participação-Identificação, de Finn (1989), e seu desenvolvimento posterior (Finn & Zimmer, 2012).

2.5.2 Inventário de Saúde mental – MHI-38

O Inventário de Saúde Mental (MHI do acrónimo original) foi construído por Veit e Ware (1983) e foi adaptado para a população portuguesa por Pais-Ribeiro (2001). Selecionou-se este instrumento para estudar a saúde mental dos estudantes, porque se trata de um inventário que se propõe identificar aspectos negativos e positivos da saúde mental na população em geral que não sofre de patologia psiquiátrica, podendo assim diferenciar indivíduos com mais ou com menos saúde mental (Pais-Ribeiro, 2011).

O MHI-38 é um instrumento que inclui itens que medem o Bem-Estar Positivo e itens que avaliam o *Distress* Psicológico, incidindo este último, sobretudo em sintomas de depressão e de ansiedade que são os mais usuais na população em geral. O processo de validação e adaptação para a população portuguesa, incidiu sobre uma amostra de conveniência com 609 estudantes saudáveis, com idades entre os 16 e os 30 anos de idade, entre o 11º ano de escolaridade e o último ano da universidade (Pais-Ribeiro, 2001). Trata-se de um questionário de auto resposta, tipo escala de *Likert* com 6 pontos, que variam de 1 (nunca) a 6 (sempre). É constituído por um total de 38 itens (com 21 itens de resposta invertida), distribuídos por duas escalas/dimensões de segunda ordem: Bem-Estar Positivo com 14 itens e *Distress* Psicológico com 24 itens. A primeira escala engloba duas dimensões de primeira ordem: "Afeto positivo" com 11 itens (e.g., "Tem se sentido feliz e satisfeito com a sua vida") e "Laços Emocionais" com 3 itens (e.g., "Com que frequência se sentiu amado e querido"). A escala de *Distress* inclui três dimensões de primeira ordem: "Ansiedade" com 10 itens (e.g., "Durante quanto tempo se sentiu muito nervoso/a"); "Depressão" com 5 itens (e.g., "Durante quanto tempo se sentiu triste e em baixo"); e "Perda de Controlo Emocional/Comportamental" com 9 itens (e.g., "Com que frequência se sentiu como se fosse chorar"). A pontuação das duas escalas resulta do somatório dos resultados brutos a todos os itens, podendo variar entre 24 e 144 pontos para a escala de *Distress* Psicológico e entre 14 e 84 pontos para a escala de Bem-Estar Positivo. Deste modo as pontuações mais elevadas correspondem a uma melhor saúde mental. A adaptação portuguesa, apresenta valores de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) semelhantes à versão americana original, 0.91 e 0.95 para as duas dimensões de Bem-Estar e de *Distress,* respectivamente, e 0.96 para a escala total (Pais-Ribeiro, 2001). O MHI-38 tem sido considerado como um bom instrumento de rastreio no âmbito da saúde mental (Pais-Ribeiro, 2011).

2.6 Procedimento

A versão final do questionário, constituído por duas escalas, (EAE-E4D e MHI-38), será aplicado no 2º semestre letivo, para que os estudantes do 1º ano já possam ter tido oportunidade de se envolverem no contexto académico. Os instrumentos serão facultados aos estudantes em versão online e apenas responderão os que mostrem desejo de participar voluntariamente no estudo.

3. Estudo preliminar

Foi realizado um estudo preliminar com uma amostra de 63 sujeitos do 1º ano do ensino superior. Os dados recolhidos foram introduzidos na base de dados do SPSS e foram sujeitos a uma análise estatística descritiva, com ênfase fundamentalmente nos valores médios, nos desvios padrões e na análise da frequência das respostas em cada item. Características que são consideradas essenciais para equacionar a melhoria da formulação dos itens dos instrumentos, relativamente à objetividade da informação que se pretende recolher para dar resposta ao problema e às questões da investigação (Tuckman, 2012). Foram também sinalizados neste estudo preliminar alguns aspectos que devem ser revistos para melhorar a qualidade do questionário, no sentido de se conseguirem recolher dados que sejam realmente pertinentes para responder aos objectivos e às questões desta investigação.

4. Resultados esperados

Considerando que a escola se pode constituir como um instrumento potenciador de mudanças a diferentes níveis, pessoais e sociais, espera-se poder alcançar uma melhor clarificação dos factores associados ao envolvimento e à saúde mental dos estudantes no contexto escolar, no sentido de poder também contribuir para uma reflexão, da qual possam emergir orientações direcionadas para perspectivar alterações contextuais, com vista a melhorar a qualidade dos processos vivenciados pelos jovens no âmbito da escola.

Referencias

Almeida, L., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e Adaptação Académica: reflexões em torno dos alunos do 1.º ano da Universidade do Minho. Em *Actas do Congresso Ibérico, Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades* (pp. 429–439). Braga: Universidade do Minho.

Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British journal of psychology (London, England : 1953)*, *95*(Pt 4), 509–521. http://doi.org/10.1348/0007126042369802

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 369–386. http://doi.org/10.1002/pits.20303

Appleton, J. J., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2014). Measuring and intervening with student engagement with school: Theory and application, U.S. and international results, and systems level implementations. Em F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 20–37). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of personality and social psychology*, *63*(6), 989–1003. http://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989

Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*. http://doi.org/10.1080/03075070903216643

Carvalho, A. A., Nogueira, P. J., Silva, A. J., Rosa, M. V., Alves, M. I., Afonso, D., … Oliveira, A. L. (2013). *Portugal Saúde Mental em números - 2013 - Programa Nacional para a Saúde Mental*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde, Ministério da Saúde.

Cooke, R., Bewick, B., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*. http://doi.org/10.1080/03069880600942624

Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117–142. http://doi.org/10.3102/00346543059002117

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement : What is it? Why does it matter? Em S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). New York: Springer. http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. http://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Em S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Fullarton, S. (2002). Student Engagement with School: Individual and School-Level Influences. *Longitudinal Surveys of Australian Youth*, *27*, 1–51.

Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging Students at School and with Learning: a Relevant Construct for ALL Students. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 365–368. http://doi.org/10.1002/pits

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of. *Arch Gen Psychiatry*, *62*(June), 593–602. http://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593

Larsen, J. T., McGraw, A. P., & Cacioppo, J. T. (2001). Can people feel happy and sad at the same time? *Journal of personality and social psychology*, *81*(4), 684–696. http://doi.org/10.1037/0022-3514.81.4.684

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental psychology*, *47*(1), 233–247. http://doi.org/10.1037/a0021307

Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, *23*(1), 825–841. http://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.012

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, *45*, 475–504.

Pais-Ribeiro, J. L. (2001). Mental Health Inventory: um estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *2*(1), 77–99.

Pais-Ribeiro, J. L. (2011). *Inventário de saúde mental*. Lisboa: Placebo.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students : a third decade of research*. *The JosseyBass higher and adult education series* (Vol. 2). http://doi.org/10.2307/1982025

Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior [RESAPES]. (2002). Caracterização dos serviços de apoio psicológico no ensino superior em Portugal (Vol. 1 e 2). Lisboa: RESAPES.

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(4), 257–267. http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. Em S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). New York: Springer. http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Royal College of Psychiatrists. (2011). *Mental health of students in higher education Royal College of Psychiatrists. College Report CR166*. London: Royal College of Psychiatrists.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Bakker, A. B., & Gonzales-Roma, V. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout : A two sample confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*, 71–92. http://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*. http://doi.org/10.1177/0013164408323233

Tinto, V., & Wagenaar, T. C. (1988). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. *Contemporary Sociology*. http://doi.org/10.2307/2069700

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. Obtido 24 de Março de 2015, de http://americandemocracy.illinoisstate.edu/documents/democratic-engagement-white-paper-2_13_09.pdf

Trussell, R. P. (2008). Promoting school-wide mental health. *International Journal of Special Education*, *23*(3), 150–156.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vaillant, G. E. (2003). Model A : Mental Health. *American Journal of Psychiatry*, *160*(8), 1373–1384.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, *1*(1), 441–450.

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., … Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola : Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *46*(2), 31–47.

Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric Qualities. Em F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 38–57). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general populations. *Journal of consulting and clinical psychology*, *51*(5), 730–742. http://doi.org/10.1037/0022-006X.51.5.730

Warr, P., Barter, J., & Brownbridge, G. (1983). On the independence of positive and negative affect. *Journal of personality and social psychology*, *44*(3), 664–651.

Whitman, N. A., Spendlove, D. C., & Clark, C. H. (1986). *Increasing Students' Learning: A Faculty Guide to Reducing Stress among Students. ASHE-ERIC Higher Education Research Report - No. 4*. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.

Winefield, H. R., Gill, T. K., Taylor, A. W., & Pilkington, R. M. (2012). Psychological well-being and psychological distress: is it necessary to measure both? *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, *2*(1), 3. http://doi.org/10.1186/2211-1522-2-3

World Health Organization [WHO]. (1978). ALMA-ATA Primary Health Care. Obtido 22 de Junho de 2015, de http://www.unicef.org/about/history/files/Alma_Ata_conference_1978_report.pdf

World Health Organization [WHO]. (1986). Carta de OTTAWA. Obtido 22 de Junho de 2015, de http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/

World Health Organization [WHO]. (2006). Constitution of The World Health Organization. Obtido 15 de Junho de 2015, de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

World Health Organization [WHO]. (2013). Mental Health Action Plan 2013-2020. Obtido 22 de Junho de 2015, de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021_eng.pdf

Zautra, A. J., Affleck, G. G., Tennen, H., Reich, J. W., & Davis, M. C. (2005). Dynamic approaches to emotions and stress in everyday life: Bolger and zuckerman reloaded with positive as well as negative affects. *Journal of Personality*, *73*(6), 1511–1538. http://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2005.00357.x

Zautra, A. J., Berkhof, J., & Nicolson, N. A. (2002). Changes in affect interrelations as a function of stressful events. *Cognition & Emotion*. http://doi.org/10.1080/02699930143000257

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Vivências nas praxes académicas e envolvimento na academia

Experiences of hazing and involvement in the academy

Osvaldo Silva[1], Suzana Nunes Caldeira[1], Áurea Sousa[2], Maria Mendes[3], Maria José Martins [4]

[1]*Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc (Portugal)*

[2]*Universidade dos Açores, CEEAplA (Portugal)*

[3]*Universidade dos Açores, GaPEOS(Portugal)*

[4]*Instituto Politécnico de Portalegre, UIDEF-IEUL, CIEP (Portugal)*

osvaldo.dl.silva@uac.pt, suzana.n.caldeira@uac.pt, aurea.st.sousa@uac.pt,
macmendes1@hotmail.com, maria.jose.martins@mail.telepac.pt

Resumo

Enquadramento: Em Portugal, o fenómeno das praxes académicas tem sido noticiado muito pelos seus aspetos negativos e pelas más experiências associadas. As vivências nesse período poderão promover um distanciamento dos estudantes a diferentes aspetos da academia e dificultar o seu sucesso. **Objetivos:** Conhecer a opinião dos estudantes da Universidade dos Açores sobre as vivências académicas nas praxes e averiguar eventuais relações entre estas e o envolvimento académico dos mesmos. **Metodologia:** 431 estudantes responderam a um questionário sociodemográfico, à Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior (EASBPES), à Escala Abreviada de Satisfação com a Vida dos Estudantes (EASVE) e qualificaram as praxes com dois adjetivos. Os dados foram tratados utilizando métodos estatísticos. **Resultados:** Questionário sociodemográfico: 27.2% dos inquiridos não participaram nas praxes e declararam-se "*anti-praxe*", 9.8% não se sentiram acolhidos pelos colegas do mesmo ano e 17.4% não se sentiram acolhidos pelos colegas de anos mais avançados. EASBPES: 15.7% dos inquiridos expressaram uma opinião mais desfavorável em relação às praxes e 30.3% uma opinião mais favorável. Os que expressaram uma opinião mais favorável em relação às praxes foram os que mais participaram nas atividades nesse âmbito. EASVE: os níveis de satisfação com a vida estão correlacionados positivamente com as subescalas "Relação positiva com a praxe" e "Dimensão social" da EASBPES. Os adjetivos foram categorizados em opinião negativa, ambivalente e positiva; 26% dos inquiridos expressaram

opinião negativa, 18.6% opinião ambivalente e 55.4% opinião positiva. **Conclusão:** Na Universidade dos Açores a vivência de atividades e situações no âmbito das praxes académicas não parece ser adversa, nem desvincular os estudantes da instituição.
Palavras-chave: Praxes académicas, Envolvimento académico, Análise de dados.

Abstract

Background: In Portugal, the phenomenon of academic hazing has been reported much for its negative aspects and associated bad experiences. The experiences in this period may promote the detachment of the students in relation to different aspects of the academy and hinder their success. **Objectives:** To know the opinion of the students of the University of the Azores on academic experiences in hazing. **Methods:** 431 students answered a sociodemographic questionnaire, containing the Assessment Scale of Bullying Situations in Hazing of Higher Education (ASBSHHE), the Abbreviated Scale of Satisfaction with the Student Life (ASSSL), and have qualified the hazing through two adjectives. The data were analyzed by exploratory methods of data analysis. **Results:** sociodemographic questionnaire: 27.2% of the respondents did not participate in the hazing and declared themselves "anti-hazing", 9.8% did not feel welcomed by the colleagues of the same year and 17.4% did not feel welcomed by the colleagues of more advanced years. EASBPES: 15.7% of the respondents expressed a less favorable opinion regarding hazing and 30.3% a more favorable opinion. The students who expressed positive relationship with the hazing were the ones who most participated in these activities. ASSSL: satisfaction levels with life are positively correlated with the "positive relationship" and "social" dimensions of hazing (ASBSHHE). Adjectives were categorized into negative, ambivalent, and positive opinions; 26% of the respondents expressed a negative opinion, 18.6% an ambivalent opinion, and 55.4% a positive opinion. **Conclusion:** the experience concerning the activities in the academic hazing at the University of the Azores does not seem to be adverse, or unlink the students of the institution.
Keywords: Academic hazing, School involvement, Data analysis.

1. Introdução

O envolvimento dos estudantes na escola tem sido reiteradamente associado a situações de sucesso, enquanto os casos de abandono se encontram, em geral, relacionados com um baixo envolvimento. Este dado, objetivado pela investigação (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Veiga, Almeida, Carvalho, Janeiro, Nogueira, Melo, Festas, Baía & Caldeira, 2009), tem constituído uma forte razão para que a variável "*Envolvimento* do aluno" seja tratada com toda a atenção, enquanto protetora da construção de percursos educativos e pessoais saudáveis e promissores. O estudo acerca desta variável terá visto os seus primeiros resultados a meados da década de oitenta do século passado (Appleton, Christenson & Furlong, 2008), os quais, nessa primeira etapa, incidiram na procura da clarificação do conceito. Termos como participação, adesão, motivação e sentimento de pertença surgiam associados ao *envolvimento*, ao passo que alienação ou desinvestimento afetivo, entre outros, pareciam estar em sintonia com a falta de envolvimento (González, 2010).

Em paralelo, surgiam diferentes enfoques quanto à dimensionalidade do constructo, desde uma perspetiva unidimensional, bidimensional e multidimensional, traduzida também em termos da sua operacionalização em instrumentos de avaliação (Fernandes, 2012). No entanto, de acordo com uma recolha efetuada por Veiga (2013, p. 442), muitos dos instrumentos existentes apresentavam "poucas evidências de validade, em parte devido à dificuldade de recolha de dados externos para realizar estudos de validade". Esta situação terá motivado este autor a avançar com mais estudos nesta área e a construir uma nova escala de avaliação para estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário. Trata-se da escala intitulada "Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional", representada sumariamente por EAE-E4D e cujos resultados a indicam como sendo uma escala com "fidelidade e validade notórias" (Veiga, 2013, p. 446).

Entretanto, as situações de insucesso tipicamente mais conhecidas no ensino não superior começam a ter uma expressão elevada também ao nível do ensino superior. De acordo com Castro e Almeida (2016), a partir de dados coligidos junto da DGES relativos a 2012/2013 e aos cursos de licenciatura do ensino público, há uma taxa de abandono em torno dos 12%, tanto para as universidades como para os institutos politécnicos. Ainda de acordo com os mesmos autores, o ano de entrada no ensino superior é de crucial importância para a definição do percurso subsequente dos estudantes. Deste modo, boas vivências e experiências durante a transição e o 1.º ano do curso parecem contribuir para uma maior vinculação à instituição e aos estudos e, por esta via, serem protetoras de trajetos de sucesso. Inversamente, situações sentidas como malfazejas ativam processos de distanciamento e desvinculação potenciadoras de um fraco rendimento académico e do próprio abandono.

Neste contexto da transição do ensino secundário para o superior e das vivências durante o 1.º ano, as praxes académicas têm tido expressão nas instituições portuguesas, embora nem sempre se perceba o sentido do seu impacto nos estudantes (isto é, se contribuem para o envolvimento na academia ou, ao contrário, se ativam a desvinculação). Assim, este trabalho visa dar um contributo nesse sentido, procurando-se conhecer a opinião dos estudantes da Universidade dos Açores sobre as vivências nas praxes académicas, através da manifestação da opinião livre e da sua expressão num formato sistematizado. Procura-se, igualmente, aferir o envolvimento na academia, em termos da adesão e participação em atividades extracurriculares (onde se contempla a participação nas praxes) e nas atividades curriculares (onde se consideram variáveis que concorrem para a definição da autoimagem académica e o rendimento académico).

Na Secção 2 são apresentadas as variáveis do estudo e a metodologia adotada. Na Secção 3 são referidos os principais resultados da investigação e na Secção 4 são tecidas algumas considerações finais sobre o trabalho.

2. Variáveis de estudo e metodologia

Os dados relativos a 431 estudantes, 39.4% do sexo masculino e 60.6% do feminino, da Universidade dos Açores, foram recolhidos através de um inquérito por questionário (amostragem por quotas, estratificada segundo o curso e o sexo). As idades dos inquiridos estão compreendidas entre os 18 e os 58 anos, sendo os valores da moda, mediana e média, respetivamente, 19, 20 e 21.95 anos. Cerca de 84.4% dos alunos estão situados na faixa etária dos 18 aos 24 anos. A repartição dos inquiridos segundo a área científica dos cursos frequentados é a seguinte: "Ciências Naturais e da Saúde" (23.7%), "Ciências Exatas e Tecnológicas" (11.4%), "Ciências Económicas e Empresariais" (24.6%), "Ciências Sociais e Humanas" (29.2%) e "Línguas e Letras" (11.1%).

O questionário contém algumas variáveis de cariz sociodemográfico e outras referentes ao meio académico. Contém, ainda, a Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior (*EASBPES*), de Matos, Jesus, Simões e Nave (2010); a Escala Abreviada de Satisfação com a Vida dos Estudantes (*EASVE*), de Marques e Ribeiro (2006); e uma questão aberta, em que os estudantes são convidados a escrever dois adjetivos que, na sua opinião, caracterizem as praxes. Algumas das variáveis referentes ao meio académico são utilizadas para caracterizar o envolvimento dos estudantes na academia.

A EASBPES é um instrumento constituído por 15 itens de auto-resposta, numa escala tipo Likert, de 1 – *Discordo totalmente* (DT) a 5 – *Concordo totalmente* (CT) e com a posição intermédia 3 – *Não*

concordo nem discordo (NCND). Foi calculada a soma das pontuações obtidas no total dos seus quinze itens, assim como a soma das pontuações referentes a cada uma das suas subescalas ("Relação positiva com a praxe"; "Relação negativa com a praxe" e "Dimensão social"), tendo em atenção que alguns dos itens são de pontuação invertida. Quanto maior for a pontuação total obtida na EASBPES e nas suas subescalas mais favorável é o indivíduo às praxes.

A *EASVE* é constituída por sete itens de auto-resposta numa escala tipo Likert de 1 – *Discordo totalmente* (DT) a 6 – *Concordo totalmente* (CT), com as posições intermédias definidas por 3 – *Discordo Pouco* (DP) e 4 – *Concordo Pouco* (CP). Nesta escala os itens 3 e 4 são de leitura invertida. Foi calculada a pontuação total (soma das pontuações obtidas nos sete itens) para cada um dos indivíduos. Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de satisfação com a vida.

O envolvimento dos estudantes na academia, neste trabalho, foi definido em duas vertentes: a relativa às "Atividades Extracurriculares" e a referente às "Atividades Curriculares". No primeiro caso, isto é, o "Envolvimento nas Atividades Extracurriculares" (EAEx), a avaliação foi feita com base no tipo de participação dos estudantes a nível das praxes, semana académica e cortejo. O "Envolvimento em Atividades Curriculares" (EAC) foi avaliado em função da "*Autoimagem Académica*" e do "*Rendimento Académico*". Para a primeira variável contribuíram itens tais como a "*Assiduidade*", a "*Pontualidade*", a "*Participação*", o "*Empenho*" e a "*Iniciativa*". No que se refere à segunda, foi recolhido o nível de aproveitamento dos estudantes.

Os dados foram analisados com base em diversos métodos estatísticos, nomeadamente, a análise de respostas múltiplas, algumas técnicas de visualização gráfica, alguns testes de hipóteses não paramétricos (testes de: independência do qui-quadrado, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis) e o método não hierárquico das *k*-médias no âmbito da Análise de *Clusters*.

As respostas dadas à questão aberta, referente aos adjetivos utilizados pelos estudantes para caracterizar as praxes, foram submetidas a uma análise de respostas múltiplas, da qual resultou uma nova variável, designada por "*Opinião relativa às praxes*", com três categorias (1-*Negativa* (N), 2-*Ambivalente* (A), 3-*Positiva* (P)).

3. Análise dos resultados

Inicia-se esta secção com uma abordagem às vivências nas praxes académicas, tomando em atenção o modo como os estudantes consideram o seu relacionamento com as praxes, para em seguida se passar à caracterização do envolvimento na academia, iniciando-se pelo envolvimento nas atividades extracurriculares e finalizando-se com o envolvimento nas atividades curriculares.

3.1 Vivências nas praxes académicas

3.1.1 Adjetivos

No que se refere à "*Opinião relativa às praxes*" com base nos adjetivos enumerados pelos estudantes, verificou-se que 55.4% dos inquiridos expressaram uma opinião positiva, 18.6% uma opinião ambivalente e 26% uma opinião negativa. Os adjetivos "*divertidas*" e "*integradoras*" foram utilizados, respetivamente, por 29.4% e 28.8% dos estudantes que manifestaram uma opinião positiva em relação às praxes. Os adjetivos mais frequentemente referidos pelos estudantes que manifestaram uma opinião negativa foram "*desnecessárias*" e "*estúpidas*", os quais foram referidos, respetivamente, por 28.8% e 11.2% destes estudantes. No caso dos estudantes com opinião ambivalente o adjetivo mais utilizado por estes foi "*cansativas*" (33.3%). Constatou-se, ainda, que 9.8% dos estudantes da amostra global não se sentiram acolhidos pelos colegas do mesmo ano e 17.4% não se sentiram acolhidos pelos colegas de anos mais avançados.

3.1.2 EASBPES

Com o intuito de testar a existência de diferenças significativas a nível da pontuação total da EASBPES, entre os estudantes: dos dois sexos; dos dois grupos etários ("*20 anos ou menos*" e "*21 ou mais anos*"); das quatro áreas científicas; e consoante o tipo de participação que tiveram nas praxes no presente ano letivo, foram utilizados os testes de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis (testes não paramétricos), cujos valores observados das estatísticas de teste são representados, respetivamente, por U e H. No que se reporta às pontuações obtidas na EASBPES, não se verificaram diferenças significativas entre os dois géneros (U=27181; p=0.533). No entanto, constatou-se que na amostra os estudantes do sexo feminino expressaram níveis de concordância com as praxes mais elevados (MR=255.34), comparativamente aos dos rapazes (MR=246.76), onde a sigla MR designa a média das ordens.

Existem diferenças significativas, a nível das pontuações obtidas na EASBPES, entre:

- os dois grupos etários (U=13134, p=0.008), com os estudantes mais novos ("*20 anos ou menos*") a expressarem níveis de concordância com as praxes mais elevados (MR=193.80) do que os estudantes com "*21 anos ou mais*" (MR=163.85);

- pelo menos dois dos grupos de estudantes definidos pelas categorias da variável "*Área cientifica*" (H= 9.669; p=0.022), sendo de realçar que os da área de "Ciências Naturais e da Saúde" foram os

mais favoráveis às praxes (MR=249.90), enquanto que os da área das "Ciências Exatas e Tecnológicas" foram os menos favoráveis (MR=191.77);

- pelo menos dois dos grupos de estudantes definidos pelas categorias da variável "*Tipo de participação nas praxes*" (H=190.528; *p*=0.000), com os que participaram nas praxes de forma mais ativa a obterem pontuações mais elevadas (MR=375.10), enquanto que os que não participaram e se declararam "*anti-praxe*" obtiveram as pontuações mais baixa (MR=153.81).

Com vista a agrupar os inquiridos em três classes, "*Classe 1*", "*Classe 2*" e "*Classe 3*", consoante a pontuação total obtida na EASBPES, foi aplicado o método não hierárquico das k-médias (*k-means*), no âmbito da Análise de Clusters. As classes 1, 2 e 3 engobam, respetivamente, os estudantes que obtiveram pontuações: mais baixas (entre 25 e 43), intermédias (44 a 57) e mais elevadas (58 a 75). Estas classes incluem, respetivamente, 56 estudantes (15.4% dos inquiridos), 218 (59.9%) e 90 (24.7%). Os diagramas de extremos e quartis relativos às pontuações totais obtidas na EASBPES, segundo a classe em que os estudantes foram incluídos, são apresentados na Fig. 1.

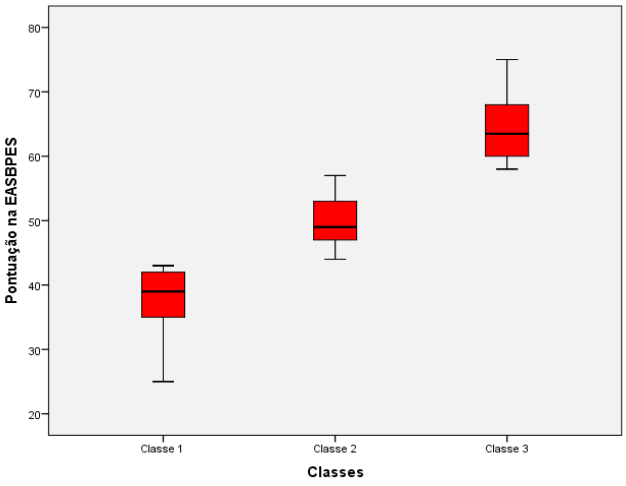


Fig. 1: Diagramas de extremos e quartis: pontuações na EASBPES segundo as classes

Na Fig. 2 encontram-se ligadas por linhas contínuas as categorias mais frequentemente referidas pelos estudantes de cada uma das classes, no que se refere aos itens associados a alguma forma de violência física e/ou psicológica (itens 11, 12, 13 e 15 da subescala "*Relação negativa com a praxe*" da EASBPES), à "*Opinião relativa às praxes*", ao nível de participação nas praxes e ao acolhimento que receberam dos colegas.

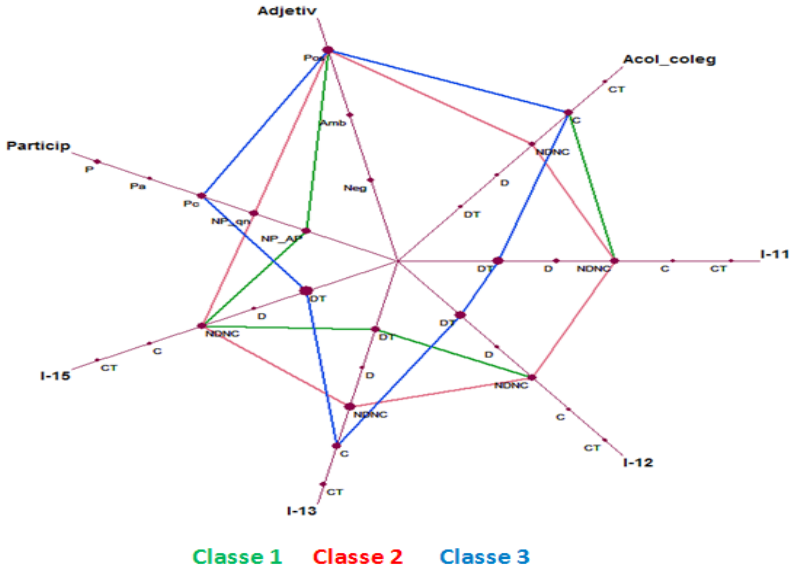


Fig. 2: Gráfico Zoom Star a 2D

Dos estudantes incluídos na "*Classe 1*" (estudantes com pontuações mais baixas na EASBPES), 49.1% não participaram nas praxes e 35.7% concordam que foram bem acolhidos pelos colegas. Dos estudantes incluídos na "*Classe 2*", 44.7% não participaram quase nada nas praxes. Dos estudantes incluídos na "*Classe 3*", verificou-se que 46.1% participaram nas praxes como caloiros, 31.5% participaram ativamente nas praxes e 51.1% consideram que foram bem acolhidos pelos colegas.

As notícias veiculadas sobre as praxes estão frequentemente associadas a aspetos negativos e a más experiências vivenciadas no decurso das mesmas. Neste contexto, verificou-se, por exemplo, no que se refere à subescala "*Relação negativa com a praxe*" da EASBPES, que a maioria dos estudantes incluídos na "*Classe 3*" discordou totalmente com as afirmações associadas aos itens 11 (68.9%), 12 (75.6%) e 15 (81.1%) e a maioria concordou com a afirmação referente ao item 13 (57.8).

3.2 Envolvimento na academia

3.2.1 Envolvimento nas atividades extracurriculares

No que se refere ao tipo de participação que os estudantes tiveram nas praxes, verificou-se que 27.2% não participaram e declararam-se "*anti-praxe*" (NP_AP), 38.4% não participaram em "*quase nada*" mas não se declararam "*anti-praxe*" (NP_qn), 19.6% participaram somente como caloiros (P_c), 4.8% participaram em apenas algumas atividades (P_aa) e 10% participaram ativamente em quase todas as atividades (P_at), conforme mostra a Fig. 3.

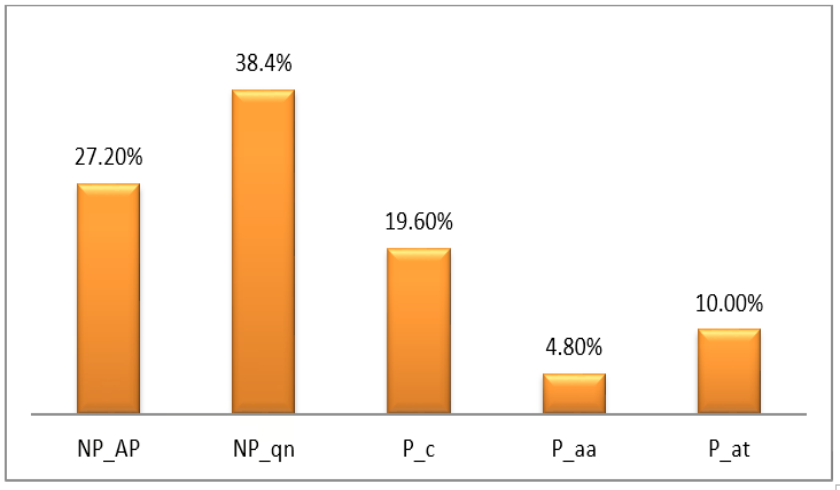


Fig. 3: Tipo de participação que teve nas praxes (%)

A Tabela 1 contém a percentagem de estudantes segundo o nível de participação nas praxes, na semana académica e no cortejo.

Tabela 1: Repartição dos estudantes segundo o nível de participação na vida académica (%)

Grau de frequência	Praxes	Semana académica	Cortejo
Sem frequência	64.7 %	46.7%	70.5 %
Com pouca frequência	5.2 %	15.7 %	10.1 %
Com alguma frequência	5.4 %	16.9 %	7.5 %
Com muita frequência	10.6 %	12.8 %	6.8 %
Frequência total	14.1 %	8 %	5.1 %

A Tabela 1 mostra que 46.7% dos inquiridos não participaram na semana académica e que a adesão às praxes e ao cortejo foi baixa (64.7% não participaram nas praxes e 70.5% não participaram no cortejo).

3.2.2 Envolvimento nas atividades curriculares

A Fig. 4 apresenta a repartição dos estudantes incluídos em cada uma das classes segundo a "Autoimagem académica" a nível da sua participação nas aulas (*baixa*, *média*, *alta*).

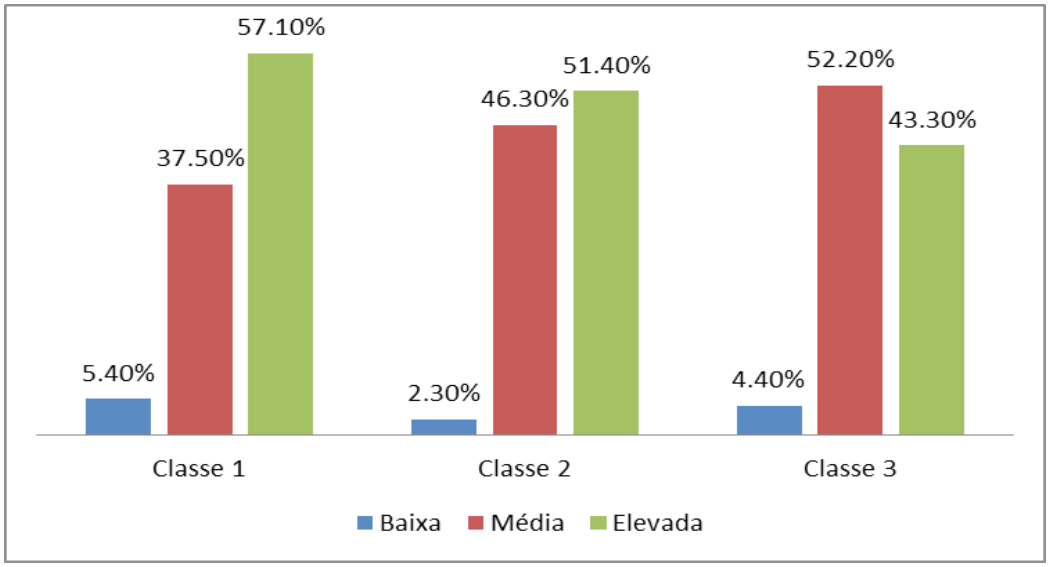


Fig. 4: Autoimagem académica segundo as classes

Não existem diferenças significativas entre os estudantes das três classes no que se refere à "Autoimagem académica" (H=2.736; *p*=0.255). No entanto, a partir da Fig. 4, podemos verificar que na amostra em estudo a percentagem de estudantes com uma "Autoimagem académica" elevada (57.1%) é superior no caso dos estudantes englobados na "Classe 1" (pontuação baixa na EASBPES) comparativamente às referentes aos estudantes das classes 2 e 3. Assim, embora a Fig. 4 possa perspetivar a ideia de que os estudantes menos favoráveis às praxes tenham uma autoimagem mais elevada, essa conclusão não pode ser generalizada para a população de estudantes universitários.

Nas classes 1, 2 e 3 as percentagens de estudantes com rendimento académico "*bom*" foram, respetivamente, 30.4%, 23.2% e 19.4%. Em todas as classes, constatou-se que o rendimento académico preponderante se insere na categoria "*médio*" ("*Classe 1*": 58.7%; "*Classe 2*": 70.3% e "*Classe 3*": 73.6%).

3.2.3 Envolvimento nas atividades curriculares, satisfação com a vida e relação com a praxe

Com o intuito de se avaliar se a satisfação com a vida está diretamente correlacionada com a opinião que os estudantes têm sobre as praxes, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, tendo-se verificado a existência de uma correlação positiva fraca mas estatisticamente significativa ($p<0.01$) entre a pontuação da EASVE e: i) as pontuações da EASBPES ($r_s=0.152$; $p=0.004$); ii) as pontuações das subescalas "Relação positiva com a praxe" ($r_s=0.112$; $p=0.032$) e "Dimensão social" ($r_s=0.115$; $p=0.002$) da EASBPES. É de salientar, ainda, a existência de uma correlação negativa fraca

entre as pontuações da EASVE e da subescala "Relação negativa com a praxe" da EASBPES (r_s=-0.098; *p*=0.060).

Com o propósito de se averiguar a existência ou não de eventuais correlações entre a pontuação obtida na EASVE e as variáveis "Autoimagem académica" e "Rendimento académico"; e entre a "Autoimagem" e o "Rendimento académico", foram obtidos os valores do coeficiente de correlação de Spearman, apresentados na Tabela 2, assim como os referentes à significância estatística dos mesmos.

Tabela 2: Valores do coeficiente de correlação de Spearman para a amostra global e para cada uma das classes

	EASVE/Autoimagem	**EASVE/Rendimento académico**	**Autoimagem / Rendimento académico**
Amostra global	r_s=0.189*; *p*=0.000	r_s=0.169*; *p*=0.002	r_s=0.267*; *p*=0.000
Classe 1	r_s=0.120; *p*=0.384	r_s=0.176; *p*=0.248	r_s=0.380*; *p*=0.009
Classe 2	r_s=0.183*; *p*=0.008	r_s=0.131; *p*=0.679	r_s=0.249*; *p*=0.001
Classe 3	r_s=0.169; *p*=0.114	r_s=0.198; *p*=0.098	r_s=0.134; *p*=0.132

*Significativo considerando a=0.01

Os valores do coeficiente de correlação de Spearman apresentados na Tabela 2 são todos positivos, embora nem todos sejam estatisticamente significativos. Na amostra global existem correlações positivas fracas, mas estatisticamente significativas, entre a pontuação obtida na EASVE e a "Autoimagem académica" (r_s=0.189; *p*=0.000); entre a pontuação obtida na EASVE e o "Rendimento académico" (r_s=0.169; *p*=0.002); a "Autoimagem" e o "Rendimento académico" (r_s=0.267; *p*=0.000). Verificou-se uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis "Autoimagem" e "Rendimento académico" no caso dos estudantes das classes 1 (r_s=0.380; *p*=0.009) e 2 (r_s=0.249; *p*=0.001). Verificou-se, ainda, no caso dos estudantes da "*Classe 2*", uma correlação significativa entre a pontuação da EASVE e a "Autoimagem académica" (r_s=0.183; *p*=0.008).

Com o objetivo de se avaliar se existe ou não correlação entre o envolvimento na academia (avaliado através das variáveis "Autoimagem académica" e "Rendimento académico") e a opinião dos estudantes sobre as praxes (pontuações na EASBPES e nos seus fatores), foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, tendo-se verificado que as correlações obtidas foram muito fracas e não estatisticamente significativas, conforme é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3: Valores do coeficiente de correlação de Spearman entre o envolvimento na academia e: a EASBPES; os fatores da EASBPES

Envolvimento na academia	EASBPES	Fatores da EASBPES		
		Relação positiva	Relação negativa	Dimensão social
Autoimagem	r_s= - 0.063; *p*=0.229	r_s=- 0.084; *p*=0.104	r_s= 0.043; *p*=0.401	r_s=0.016; *p*=0.752
Rend. Académico	r_s= - 0.019; *p*=0.736	r_s=- 0.001; *p*=0.979	r_s= 0.060; *p*=0.287	r_s=0.061; *p*=0.278

Foi, ainda, averiguada a existência ou não de correlações entre o envolvimento na academia ("Autoimagem académica" e "Rendimento académico") e a as pontuações da EASBPES segundo as classes resultantes da aplicação do método das k-médias, tendo-se verificado também que todas as correlações obtidas foram muito fracas e não estatisticamente significativas. A não existência de correlações estatisticamente significativas entre o envolvimento na academia e as vivências nas praxes suporta a ideia de que as opiniões que os estudantes expressaram relativamente às praxes não promoveram um distanciamento destes em relação à academia, assim como também não dificultaram o seu sucesso a nível académico.

4. Conclusão

Os estudantes da Universidade dos Açores vivenciam as praxes como um acontecimento que não configura uma elevada atratividade, manifestando uma fraca adesão às atividades propostas, embora prevaleça a opinião de que as ações inerentes às praxes não são violentas. Como era expetável, os estudantes que têm pontuações mais elevadas na *EASBPES* são, em geral, os que participam mais ativamente nas atividades no âmbito das mesmas.

Embora no caso dos estudantes que participaram neste estudo se tenha verificado que os menos favoráveis às praxes têmuma autoimagem mais elevada, a nível da sua participação nas aulas, havendo nesta situação uma maior percentagem de estudantes com um rendimento académico bom, essa conclusão não pode ser generalizada para a população de estudantes universitários.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam que no caso dos estudantes da Universidade dos Açores as vivências nas praxes não promoveram um distanciamento significativo dos estudantes relativamente à academia**,** nem dificultarem o seu rendimento académico.

A opinião dos alunos em relação às praxes é influenciada, entre outros aspetos, pela existência ou não de agressão por atos ou palavras no decurso das mesmas e pela forma como estes conseguiram lidar com estas. É recomendável o desenvolvimento de um plano de ação que proporcione um melhor acolhimento dos estudantes pelos colegas (do mesmo ano e de anos mais avançados), o qual deverá ser desenvolvido com o apoio e o envolvimento de toda a comunidade académica.

Referências

Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, *32*, 651–670.

Castro, R. V. & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Fernandes, H (2012). *O envolvimento do aluno na escola. Um estudo em escolas de São Miguel*. Dissertação de mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su proprio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8*(4), 10-31. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/551/55115064002.pdf.

Marques, S. & Pais Ribeiro, J.L. (2006). "Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala abreviada de satisfação com a vida para estudantes: estudo preliminar", in C. Machado, C. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos.* Lisboa: Edições Psiquilibrios: 536-543.

Matos, F., Jesus, S., Simões, H., & Nave, F. (2010). Escala para avaliação das situações de bullying nas praxes do ensino superior. Psyc@w@re, *3*(1). Disponível em: http://www1.ci.uc.pt/ipc/2007-2010/revista/c6944bceb08cb00930b00b6645171101.pdf.

Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 441-449.

Veiga, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Educação artística versus competitividade: Modelos de desenvolvimento

Art education versus competitiveness: Development models

João Paulo Queiroz[1]

[1]*Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA) (Portugal)*

j.queiroz@belasartes.ulisboa.pt

Resumo

Apresenta-se uma perspetiva das políticas educativas dominantes nos últimos 10 anos, suas principais linhas de orientação.

Critica-se a justaposição entre a motivação e o empreendedorismo, tendo em vista a competitividade.

Apresentam-se dados internacionais, através de quadros sinópticos procede-se a uma comparação dos dados da política educativa dos EUA, da América Latina e da União Europeia. Evidenciam-se exemplos e contraexemplos, onde a criatividade contribui para uma intervenção consequente.

Aponta-se, como resultado, a crescente inclusão e estabelecimento como objetivos, nas políticas e objetivos programáticos, da competitividade, do crescimento económico, do empreendedorismo, do combate ao desemprego, do binómio I & D (investigação & desenvolvimento). Coloca-se em discussão as tendências emergentes do discurso político e da ênfase na formação em ciências duras (STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics).

Conclui-se questionando-se e evidenciando-se o sacrifício da educação artística e do espaço para as humanidades em geral, no domínio das políticas educativas transnacionais.

Palavras-chave: Educação artística; STEM, EUA, UE.

Abstract

We present an overview of the dominant educational policies in the last 10 years, and their main trends.

We criticize the juxtaposition between motivation and entrepreneurship, aiming competitiveness.

We present international data, through summary tables, and we establish a comparison of the data

from the US educational policy and from Latin America and from the European Union. We show examples, and counterexamples, where creativity contributes to a consequent intervention.
We stress out, as a result, the increasing inclusion and the establishment of objectives, policies, and program targets regarding competitiveness, economic growth, entrepreneurship, the combat of the unemployment, with an emphasis on the binomial R & D (research & development). We place under discussion the emerging trends of political discourse and the emphasis on training in the exact sciences (STEM - Science, Technology, Engineering and Mathematics).
We conclude questioning and evidencing the sacrifice of art education and the erase of space for the humanities in general, in the field of transnational education policies.
Keywords: Art Education; STEM, USA, EU.

1. Introdução

Este texto coloca em discussão as tendências emergentes que têm visado gerar discursos políticos sobre a educação à escala global, que radicam nos conceitos emergentes na esfera política contemporânea e associados à competitividade, ao crescimento económico, ao empreendedorismo, ao combate ao desemprego, ao binómio I & D (investigação & desenvolvimento). Fala-se aqui concretamente, como exemplo destes discursos, das diretivas centradas em metas transnacionais no quadro global, revendo as políticas dos EUA (Estados Unidos), da UE (União Europeia), e dos países da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI).

Pretende questionar-se o equilíbrio político entre as humanidades e as ciências duras num abismo de financiamento e vontade política que tem vindo a ser cavado nos últimos 10 anos. Saber se há um sacrifício do espaço para as humanidades, no contexto das políticas educativas transnacionais. Ir-se-á colocar em evidência os percursos nacionais e as suas motivações, bem como a experiência e o investimento já feito, em termos históricos, em confronto com as linhas políticas deliberadas pelos países referidos acima, de alcance global.

Neste texto evidencia-se, através de um conjunto de dados objetivos, o mapa atualizado dos desafios e dos riscos da educação em artes. Implica-se também um aprofundamento sobre o papel da formação de professores, na sua ligação com as políticas nacionais, que parece estar a começar a ocorrer segundo modelos e intencionalidades que colocam a formação artística como uma das últimas prioridades políticas globais.

Apresentam-se assim um conjunto de quadros de contexto que apoiam leituras futuras e informadas sobre o caminho a enveredar na arte educação no ensino médio e superior, a nível global.

2. Educação e desenvolvimento

A ONU (Organização das Nações Unidas) começa a promover a agenda da erradicação do analfabetismo a nível mundial como decorre do art.º 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, 2015), com iniciativas onde se inclui a fundação da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) em 1947 e a promoção de grandes conferências internacionais como a Second International Conference on Adult Education, Montreal, Canadá, em 1960. No World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy (em Teerão, 1965) salientou-se pela primeira vez claramente a relação entre literacia e o desenvolvimento (UNESCO, 1965) estabelecendo uma agenda mundial que interligou as grandes agências mundiais como a OMS (Organização Mundial de Saúde), FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations), OIT (A Organização Internacional do Trabalho) e World Food Program. Aponta-se, entre outras coisas: "Em vez de um fim em si mesmo, a literacia deve ser encarada como a via de preparar o homem para um papel social, cívico e económico que vai muito para além dos limites da alfabetização rudimentar que consista meramente no ensinar a ler e a escrever" (UNESCO, 1965: §1.2).

Através do Banco Mundial, as Nações Unidas irão patrocinar programas internacionais com financiamento na ajuda ao desenvolvimento, com a introdução de novas tecnologias dos anos 70, como é exemplo a educação à distância e a Tele-Escola, em numerosos países, incluindo Portugal.

Estabelece-se um quase consenso global da essencialidade de uma educação generalizada e universal que não se limite a saber escrever, ler e contar. Este é o paradigma internacional na segunda metade do século XX, num mundo que era ainda muito marcado pelo subdesenvolvimento e pelas descolonizações do pós-guerra.

3. Estados unidos e a corrida ao stem

Nos EUA, no final do século XX, no âmbito da agência de financiamento federal para a investigação NSF (National Science Foundation) começa a utilizar-se o acrónimo STEM (Science, Tecnology, Engineering and Mathematics) como as áreas do conhecimento que importa financiar, mais do que quaisquer outras. O orçamento da NSF cresce de 2,2 mil milhões em 1983 (valores atualizados a 2010) para 6,9 mil milhões de dólares anuais em 2013.

A sua atividade abrange uma pulverização de bolsas e programas de investigação às quais não só investigadores universitários e empresas se podem candidatar. O NSF passa a dirigir-se também a todos os graus de ensino através de um enorme conjunto de programas integrados, a que as escolas, desde

o ensino pré-primário, primário, e médio, podem concorrer, conseguindo assim verbas adicionais e uma oferta focada em atividades STEM.

A intervenção do NSF nos curricula do ensino elementar data dos anos 90 com a adopção dos standards de matemática propostos pelo NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). É o começo da chamada "Math wars", onde as matemáticas se propõem incluir no seu âmbito atividades textuais e hipertextuais, ao mesmo tempo que é libertado o acesso público à *world wide web*, financiada desde 1991 pelo NSF. É o período em que surge o primeiro browser gratuito que permite visualizar imagens além de texto, o MOSAIC (financiado pela NSF na Universidade de Illinois). Uma das primeiras bolsas do programa Digital Libary, da NSF + DARPA + NASA irá apoiar dois estudantes de graduação da Universidade de Stanford, Larry Page e Sergey Brin, que começam a estudar um modo de hierarquizar os resultados da pesquisa: mais tarde fundarão a Google.

Em 2006, a administração Bush lança o "American Competitiveness Initiative" que aumenta o investimento em disciplinas STEM ao nível do ensino médio. Já em 2007, na administração Bush, surge o America COMPETES Act (acrónimo de America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science) (THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS, 2015a) que será renovado logo em 2010, na administração Obama (THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS, 2015b).

O COMPETES inclui o programa de apoio e formação STEM. O programa tem um financiamento de 2 mil milhões de dólares, onde se inclui a contratação de professores, o suplemento salarial para professores mentores, e a melhoria curricular dos cursos. O STEM tem como objetivos principais:

— Recrutar e preparar estudantes que sigam formação superior em ciência tecnologia, engenharia e matemática, de modo a certificá-los como professores do ensino elementar e secundário;

— Exigir que o departamento de educação (ou equivalente), em cada instituição de ensino superior, e os seus departamentos responsáveis pelos *Majors* em ciência, tecnologia, engenharia e matemáticas colaboram no programa;

— Contratar professores de modo a que o rácio de estudantes para professores não exceda 100;

— Incluir formação no uso de materiais e métodos cientificamente apoiados, avaliações, conhecimentos pedagógicos (incluindo a interação entre a matemática e a ciência), o uso de tecnologia de formação, e como incorporar o Estado e os *Standards* locais para dentro do curriculum e da sala de aula;

— Restringir o acesso ao programa aos estudantes especificamente projetados para as necessidades da ciência, tecnologia, engenharia, e matemáticas.

— Exigir que os estudantes que participem no programa a uma avaliação final da sua proficiência como professores, baseada no desempenho como professores em sala de aula, conduzido por diversos observadores treinados, e um portfolio das suas realizações (THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS, 2015b).

Trata-se de apoio massivo à formação de professores exclusiva na área STEM que pretende atualizar a interdisciplinaridade entre as áreas das ciências duras envolvendo projetos de laboratório que se aproximam do design, mas o excluem, e das manualidades, delas excluindo também a educação artística.

Através deste programa, as atividades STEM tendem a ocupar as áreas de exploração artística, sem uma interdisciplinaridade real, desde cada vez mais cedo, no sistema educativo.

A preocupação politica é a necessidade de fazer face à formação de mão-de obra muito especializada nas potências emergentes do século XXI. Os quadros que comparam a percentagem de licenciados em STEM nos diversos países colocam os EUA em 15º lugar, atrás da Finlândia e Alemanha (mais de 30% licenciados em STEM), Áustria, França, Suécia, Japão e Reino Unido (mais de 25% licenciados em STEM), Irlanda Suíça, Bélgica, Canadá, (mais de 20% licenciados em STEM) e Dinamarca, Austrália, Noruega, EUA e Holanda (menos de 20% licenciados em STEM) (The Conference Board of Canada, 2015).

É interessante observar com mais demora quais os países com mais licenciados nas áreas STEM, na Fig. 1. Pode notar-se, por exemplo, que países com elevado PIB anual, como a Noruega e os EUA, são os piores classificados neste gráfico. Em consequência observa-se que há, mais que a preocupação face aos resultados atuais, uma preocupação em fazer face aos índices de sucesso em STEM obtidos pelos países asiáticos emergentes que são revelados pelas sondagens PISA da OCDE, (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) de modo consistente (OECD, 2015a).

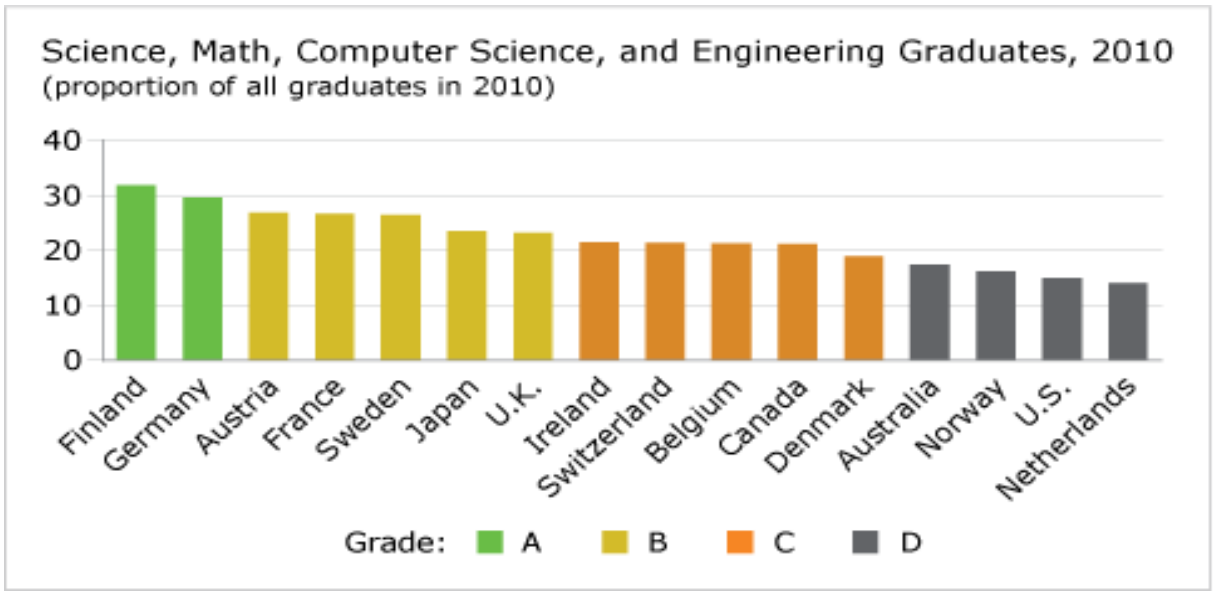


Fig. 1: Percentagem por país de licenciados STEM entre todos os licenciados em 2010. Fonte: The Conference Board of Canada (2015).

4. União europeia

O Conselho Europeu aprovou em 2000 a Agenda de Lisboa que estabeleceu como objetivo estratégico que a "economia europeia seria convertida na 'Economia mais competitiva do mundo.'" Tratava-se de projetar uma sociedade do conhecimento e de informação, privilegiando a investigação e desenvolvimento, em conjunto com reformas estruturais que tomam como chave conceitos como a competitividade e inovação, e um elevado crescimento económico, ao mesmo tempo que se pretende combater a exclusão social (EUROPEAN COMISSION, 2010).

Neste prisma, o Conselho de Ministros da Educação, em conjunto com a Comissão Europeia, no Conselho Europeu de Barcelona em 2002, aprovou um plano específico para a educação no que respeita à Agenda de Lisboa (Programa de trabalho sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa). As medidas centravam-se nas tecnologias de informação, na formação de professores, em "motivar mais jovens a optar por estudos e carreiras no domínio da matemática, das ciências e da tecnologia." Figurava ainda a formação ao longo da vida, o aumento dos estágios profissionais e o empreendedorismo (EUROPA, 2006). O relatório final sobre a Agenda de Lisboa, que disserta sobre o que foi conseguido e as lições aprendidas, é um interessante documento onde se observa que a política gizada em torno da competitividade soçobrou totalmente, especialmente no contexto da crise de 2008 (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

Portugal também participa no programa da União Europeia "Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação" (EF2020). Este programa define os objetivos comuns para os sistemas de edução e formação europeus no horizonte de 2020 e baseou-se, para o 1º domínio, nos dados PISA (da OCDE) de 2006 (Quadro 1).

Quadro 1: Domínios, objectivos e metas para 2020.

Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação (EF2020) União Europeia			
Domínio: Competências básicas em Leitura, Matemática e Ciências.	Objectivo: Assegurar que todos os alunos atinjam um nível adequado de competências em Leitura, Matemática e Ciências.	Meta: Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%.	Situação Nacional: Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 % Matemática: 30,7% Fonte: OCDE, Relatório PISA 2006 (Resultados 2006 para os níveis -1 e 1)
Domínio: Abandono precoce da educação e da formação	Objectivo: Assegurar que o maior número possível de alunos complete a sua educação e formação.	Meta: Até 2020, a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%.	Situação Nacional: 30,2% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2010 (dados referentes a 2009) [1]
Domínio: Educação pré-escolar	Objectivo: Aumentar a participação na educação pré-escolar, enquanto fundamento para o futuro sucesso educativo, em especial no caso das crianças provenientes de meios desfavorecidos.	Meta: Até 2020, pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos de idade e a idade de início da escolaridade obrigatória deve participar na educação pré-escolar.	Situação Nacional: 87,7% Fonte: GEPE/ME, Estatísticas da Educação 2008/2009 (valores para Portugal Continental)
Domínio: Aprendizagem ao longo da vida	Objectivo: Aumentar a participação dos adultos, em particular dos adultos pouco qualificados, na aprendizagem ao longo da vida.	Meta: Até 2020, uma média de pelo menos 15% de adultos[2] deverá participar na aprendizagem ao longo da vida.	Situação Nacional: 6,5% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2009 (dados referentes a 2008)
1 - A percentagem da população do grupo etário 18-24 anos que não completou o ensino secundário nem está inscrita em acções de educação e formação (indicador EUROSTAT comum a todos os países da UE). 2 - A percentagem de população, com idades entre os 25 e os 64 anos, que participa em acções de educação e formação durante as 4 semanas anteriores ao inquérito às forças de trabalho, promovido pelo Eurostat em todos os países da EU			

Fonte: Portugal, Ministério da Educação. (2010: an. 1)

Neste contexto, também na União Europeia (UE), as disciplinas alvo das maiores preocupações são sobretudo as STEM (Science, Technology, Engineering and Math), dentro de uma lógica de quantificação, competitividade, eficiência, rentabilidade, comparabilidade, onde depois se irão tomar decisões políticas e curriculares para o cumprimento das metas e dos investimentos apoiados em interpretações diretas sobre a empregabilidade, competitividade e tendo como pano de fundo a economia global. O contexto é de quantificação de competências, procurar maximizar resultados, e nestas competências não se vislumbra o lugar da educação artística.

5. Organização dos estados ibero americanos (oei)

Em novembro de 2009, na sequência da XIX Conferência Ibero-Americana de Ministros da Educação (Lisboa), foi apresentado um documento de orientação para o futuro da educação no horizonte de 2021. O documento propôs um conjunto de objetivos, metas, e instrumentos de avaliação regional para o desenvolvimento educativo, intitulado "Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários" (alusão à data de independência de numerosas nações americanas). Os programas de ação estabelecem-se em 10 dimensões:

1- Apoios à governabilidade das instituições educativas, à consecução de pactos educativos e, ao desenvolvimento de programas sociais e educacionais integrados.

2 — Atenção educativa à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão.

3 — Atenção integrada à primeira infância.

4 — Melhoria da qualidade da educação.

5 — Educação técnico-profissional.

6 — Educação para os valores e para a cidadania.

7 — Alfabetização e educação ao longo da vida.

8 — Desenvolvimento profissional dos docentes.

9 — Educação artística, cultura e cidadania.

10 — Dinamização do espaço Ibero-americano do conhecimento.

Os programas de Acão focam-se no cumprimento das "Metas 2021" apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Metas educativas 2021 OEI (seleção de metas quantificáveis).

METAS EDUCATIVAS 2021 OEI Organização dos Estados Ibero Americanos			
Domínio: Competências básicas dos alunos	Objectivo: baixar a percentagem de alunos com baixo nível nas provas nacionais e internacionais e aumentar a percentagem de alunos com melhores resultados.	Meta: Reduzir, até 2021, entre 10 e 20% a percentagem de alunos com baixo rendimento e aumentar entre 10 e 20% os alunos com melhores níveis de rendimento.	Situação Nacional: Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 % Matemática: 30,7% Fonte: OCDE, Relatório PISA 2006 (Resultados 2006 para os níveis -1- e 1)
Domínio: Ensino Secundário	Objectivo: Aumentar o número de jovens que terminam o ensino secundário.	Meta: Assegurar que, até 2021,entre 60% a 90% de jovens terminam o ensino secundário.	Situação Nacional: 55,5% de jovens (20-24 anos) completou pelo menos o ensino secun-dário. Fonte: Eurostat (dados de 2008)
Domínio. Educação Pré-escolar	Objectivo: Aumentar a oferta de educação pré-escolar.	Meta: Em 2021, 100% das crianças entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória frequentam o pré- escolar.	Situação Nacional: 88,2% Fonte: Estatísticas da Educação, 2010 (ano de referência 2008/2009, valores para Portugal Continental)
Domínio: Bibliotecas Escolares e Computadores	Objectivo: disponibilizar uma biblioteca em cada escola e melhorar o rácio computador/aluno.	Meta: Assegurar que, em 2021, 100% das escolas têm biblioteca e que o rácio computador / aluno se situe entre 1/2 e 1/10.	Situação Nacional: Bibliotecas: EB23 - 100%; ES - 90%; Fonte: Relatório de Avaliação Externa da Rede de Bibliotecas Escolares Rácio computador/aluno: 1/2. Fonte: GEPE/ME, Modernização Tecnológica das Escolas 2008/2009
Domínio: Grau de empregabilidade das formações profissionalizantes	Objectivo: Aumentar a taxa de inserção profissional dos alunos dos Cursos Profissionais e CEF em áreas associadas à respectiva formação.	Meta: em 2021, entre 50% e 75% dos jovens que terminam estas formações são inseridos no mercado de trabalho em áreas associadas à formação frequentada	Situação Nacional: ensino profissional - 34,8%; CEF - 32,5% Fonte: OTES/GEPE (dados de 2008/2009)
Domínio: Aprendizagem ao longo da vida	Objectivo: aumentar a participação de jovens e adultos em programas de formação contínua presencial e à distância	Meta: 20% dos jovens e adultos participam em actividades de formação em 2021	Situação Nacional: 6,5% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2009 (dados referentes a 2008)

Fonte: Portugal, Ministério da Educação. (2010: an. 2)

6. Globalização e comparabilidade

A dinâmica da participação em fóruns internacionais (OCDE, UE, Estados Ibero-Americanos) estende a sua influência pela vontade de aferir resultados de literacia em termos de competências quantificáveis.

Assim, por exemplo, em Portugal, em 2009, são estabelecidos indicadores de qualidade com uma preocupação de objetividade: exames nacionais de aferição de Português e Matemática no 4º, 6º e 9º anos; taxas de repetência; taxas de abandono. São estipuladas "Metas de aprendizagem", definidas quantitativamente como referenciais a atingir pelos alunos e escolas em cada ciclo e nas duas áreas disciplinares. Os resultados escolares começam a tabular-se e os progressos são disputados entre as disciplinas indicadoras (Português e Matemática).

Estas disciplinas, Português e Matemática, são duas das três disciplinas sondadas em exames transversais visando estabelecer indicadores de comparabilidade. São os testes / relatórios PISA (Programme for International Student Assessment) promovidos no quadro associado da OCDE e da UNESCO, sendo Ciências a terceira disciplina. Os testes PISA abrangem alunos entre os 15 anos e três meses de idade e os 16 anos e dois meses de idade, onde quer que estejam posicionados em termos de ano de escolaridade (não incidem sobre um determinado ano curricular). Os testes são realizados em amostras de escolas aleatórias. Foram feitos testes PISA em 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012, prevendo-se a continuação da série a ritmo trienal (OECD, 2015b).

No PISA 2012 participaram 65 países e territórios. Os resultados de 2012 apresentam uma seriação dos resultados médios de todos os países participantes. Os primeiros 10 lugares foram ocupados por:

1. Xangai,
2. Singapura,
3. Hong-Kong,
4. Taipei,
5. Coreia do Sul,
6. Macau,
7. Japão,
8. Liechtenstein,
9. Suíça,
10. Holanda
11. …

Observa-se, nesta seriação, uma prevalência nos primeiros lugares de territórios asiáticos e 100% urbanos. Esta tendência é transversal aos anteriores PISA desde 2000.

7. Discussão e conclusões

Os objetivos a nível das políticas da União Europeia tomavam de modo bastante declarado o futuro da educação como uma formatação tecnológica aplicada a uma certificação internacional e assente numa virtuosa competição da mão-de-obra especializada à escala europeia, através da mobilidade e do conhecimento de mais línguas estrangeiras.

A ênfase crescente das políticas nacionais educativas na competitividade em si mesma redunda em ausência de verdadeiras políticas, que valorizem de facto a Europa. As políticas são aparentes e assentam em indicadores quantificados, e em rankings e percentagens.

António NÓVOA (2013: 112) comenta: "Podemos dizer que 'o desafio dos dados e da comparabilidade' – para citar as palavras de The European Report on the Quality of School Education (2000) – estabelece uma política sem a formular especificamente."

Como é percebido pela distância e pela história, a "Agenda de Lisboa" falhou totalmente. No rescaldo do seu colapso materializado pela crise 2008-15, a Estratégia Europa 2020 acentuou ainda mais a ambição sobre a competitividade: é um "programa a dez anos de emprego e crescimento" focado em "cinco metas mensuráveis para a UE em 2020 que irão guiar o processo e ser traduzidos em objetivos nacionais: pelo emprego; pela investigação e inovação; pelas alterações climáticas e energia; pela educação; e pelo combate à pobreza" (EUROPEAN COMISSION, 2015).

No que diz respeito à educação, as medidas da Estratégia Europa 2020 focam-se nos indicadores PISA, tais como competências de leitura, abandono escolar, formação para a empregabilidade, empreendedorismo, ligações entre a educação e a indústria, a que se acrescentam o aumento do investimento em I & D, e o desenvolvimento do mercado da sociedade digital e da internet de alta velocidade. Cada estado membro deverá: "To ensure a sufficient supply of science, maths and engineering graduates and to focus school curricula on creativity, innovation, and entrepreneurship" (EUROPEAN COMISSION, 2015: 13)

A criatividade, nesta novilíngua, surge ancorada ao empreendedorismo e à inovação. As escolas deverão formar mais licenciados em matemática, engenharia e ciências e articular a sua orgânica com a indústria, ou o auto-emprego.

A estratégia 2020 elimina aspetos fundamentais da identidade europeia, como a cultura, a beleza, o design e a arte, e o valor acrescentado do seu património único. As suas escolas empurram a educação artística para menos horas letivas, menos disciplinas artísticas, menos professores. Os horários da educação artística deslocam-se para as atividades extra-curriculares, optativas, com a justificação da entrada no curriculum das tecnologias de informação, do empreendedorismo, ou ainda pelas causas maiores dos indicadores quantificados: a leitura, a matemática e as ciências.

A autoridade tecnológica substitui a personalidade, o erro, a experiência na primeira pessoa. A invasão digital, ao contrário de preencher necessidades reais, pode esvaziar a sala de aula, ao fazer o professor desaparecer, ou entregar-lhe um álibi para uma ausência pessoal no compromisso da educação, que é um compromisso na primeira pessoa, entre pessoas (QUEIROZ & MARTINS, 2015). A tecnologia enfatiza o "ensino" e a eficiência de transmissão de conteúdos e ignora em demasia o que é no fundo a aprendizagem e a educação.

Mas o campo da arte é o da sustentabilidade, antes de todos os outros, é o da inclusividade, antes de todos os outros, é o do património e da riqueza, não a imediata, mas a de amanhã, a que não se gasta, não se consome, que fica para sempre.

Referencias

Charter of the United Nations, (2015) [em linha] Disponível em http://www.un.org/en/documents/charter/

Comissão Europeia (2010). *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão: Documento de avaliação da Estratégia de Lisboa, 2010*. [em linha] Disponível em http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_pt.pdf

Comissão Europeia (2015). *O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior, 2015* [em linha] Disponível em URL: http://ec.europa.eu/education/policy/highereducation/ bologna-process_pt.htm

Europa (2006). *Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa*. [em linha] Disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086 _pt.htm

European Comission (2010). *Lisbon Strategy for Growth* [Consult. 2015-05-08] Disponível em http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/

European Comission (2015). *Europe 2020.* [em linha] Disponível em http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF

Nóvoa, António (1992). "Formação de professores e Profissão Docente." In NÓVOA, António (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, ISBN 972-20-1008- 5. pp. 13-33.

Nóvoa, António (2013). "The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space." *Sisyphus Journal of Education*. Volume 1, issue 1, 104-123.

OECD (2015a) *About PISA* [em linha] Disponível em http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/

OECD (2015b) *About PISA: Pisa FAQ.* [em linha] Disponível em http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm

Portugal, Ministério da Educação (1996). *Pacto educativo para o Futuro: mensagem do Ministro da Educação.* Lisboa, Ministério da Educação, 22 p.

Portugal, Ministério da Educação (2010). *Programa Educação 2015.: an. 1* [em linha] Disponível em http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programaeducacao- 2015.pdf

Queiroz, João Paulo & MARTINS, Mirian Celeste (2015). "Arte e educação, Portugal preciso inovar na formação de educadores." In *INSEA: Risks and Opportunities for Visual Arts Education in Europe.* Culturgest, Lisbon, Portugal 7-9 july 2015. [em linha] Disponível em https://arteducation15.files.wordpress.com/2015/02/joc3a3o-paulo-queirozmirian-celeste-martins.pdf Acesso em 30 abril 2015.

The Conference Board of Canada (2015). *Percentage of Graduates in Science, Math, Computer Science, and Engineering.* [em linha] Disponível em http://www.conferenceboard.ca/hcp/details/education/graduates-science-math-computerscience- engineerin.aspx

The Library of Congress:THOMAS (2015a). *Bill Summary & Status 110th Congress H.R. 2272.* [em linha] Disponível em http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d110:h.r.02272:

The Library of Congress: Thomas (2015b). *Bill Summary & Status 111th Congress H.R. 5119*. [em linha] Disponível em http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d110:h.r.02272:

UNESCO (1953). *L'Analphabétisme dans divers pays: Étude Statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900.* Paris: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [em linha] Diponível em URL: http://www.aggelia.be/unesco.pdf

UNESCO (1965). *World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy: Teheran, 8-19 September 1965: Final report*. UNESCO, [em linha] Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126383eb.pdf

UNESCO (2015). *Member States List* [em linha] Disponível em http://en.unesco.org/countries/p

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Atitudes dos jovens alunos face a si próprios e ao ambiente: Um projeto de investigação

Maria da Conceição Martins[1] & Feliciano Henriques Veiga [2]
[1]*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)*
[2]*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)*
cmartins@ipb.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O estudo das atitudes face ao ambiente tem vindo a ganhar notoriedade nos últimos anos, à medida que os problemas ambientais se agravam. Contudo, os estudos empíricos referem a necessidade de aprofundamento das investigações. Entender a imagem que os jovens têm de si próprios poderá contribuir para a melhoria do ensino e da educação ambiental. O projeto de tese de doutoramento que nos encontramos a realizar visa encontrar respostas para o seguinte **Problema de investigação:** *Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios (autoconceito) (AFSP) e face ao ambiente (AFA), como se relacionam entre si estas variáveis e quais os seus fatores?* **Objetivos:** (a) Descrever as AFSP e as AFA; (b) Identificar a existência e a natureza das relações entre o autoconceito e as AFA; (c) Identificar as variáveis independentes que predizem os resultados da variável dependente. **Metodologia:** Quantitativa, com utilização do SPSS e realização de análises correlacionais e diferenciais. A amostra será constituída por cerca de 1200 estudantes, de ambos os sexos, do 7.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade, metade do interior (Bragança) e metade do litoral (Caldas da Rainha). Os dados serão recolhidos através de um inquérito que inclui os instrumentos: "Environmental Attitude Inventory" (EAI-24), de Milfont e Duckitt (2010), Escala de Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente, de Martins e Veiga (2001), e Escala "Autoconcepto Forma 5" (AF5), de García e Musitu (2014). **Resultados:** Espera-se que os resultados permitam proceder à caracterização das atitudes analisadas e encontrar relações consistentes entre o autoconceito e as AFA, assim como obter informação que permita entender os fatores de que dependem.

Palavras-chave: Atitudes dos jovens face a si próprios; Atitudes dos jovens face ao ambiente; Autoconceito; Educação ambiental.

Abstract

Conceptual framework: The study of attitudes towards the environment has gained notoriety in recent years, as environmental problems become worse. However, empirical studies have reported the need for further investigations. Understand the image that young people have of themselves can contribute to the improvement of environmental education. The doctoral thesis project that we are conducting aims to find answers to the following

Research problem: How to characterize the attitudes of young students face themselves (self) and towards the environment, how these variables are related to each other and what are their factors? Objectives: (a) Describe the attitudes face themselves and attitudes towards the environment; (B) identify the existence and nature of the relationship between the self-concept and the attitudes towards the environment; (C) Identify the independent variables that predict the results of the dependent variable.

Methodology: Quantitative, using SPSS and conducting correlational and differential analysis. The sample consists of about 1,200 students, of both sexes, of the 7th, 9th and 11th grade, belonging to schools of Bragança (located in the northern interior) and Caldas da Rainha (located on the coast). Data will be collected through a survey that includes the tools: "Environmental inventory attitude" (EAI-24) of Milfont and Duckitt (2010), Environmental Attitudes Youth Scale, Martins and Veiga (2001), and "Autoconcepto Form 5" (AF5), Garcia and Musitu (2014).

Results: It is expected that the results to characterize the analyzed attitudes and find consistent relationship between self-concept and the attitudes towards the environment, as well as to get information that allows to understand the factors on which they depend.

Keywords: Attitudes of young people face themselves; Attitudes of young people towards the environment; Self-concept; Environmental education.

1. Introdução

A participação individual nos processos de preservação da qualidade ambiental é atualmente considerado um dos maiores desafios das sociedades modernas e os jovens têm um papel central nessa mudança. Por isso se considera que o estudo deste fenómeno tem particular relevância na atualidade, pois contribuirá para compreender como se posicionam os jovens em relação a estas questões e refletir sobre o que fazer, tanto ao nível das escolas, como das famílias e das comunidades, para promover uma mudança mais acentuada e consistente das suas atitudes.

A investigação sobre as atitudes face ao ambiente ganhou notoriedade nos últimos anos, à medida que os problemas ambientais se agravaram em consequência dos impactes causados pela ação do homem. Contudo, os estudos empíricos sobre os fatores pessoais e sociais que condicionam as

atitudes face ao ambiente referem a necessidade de aprofundamento das pesquisas, quer através da validação de instrumentos que possam contribuir para uma melhor análise da realidade, quer através da utilização de novos grupos de estudo. Este projeto de tese propõe-se, por isso, encontrar um modelo explicativo sustentado em três aspetos: por um lado, as atitudes face ao ambiente, como processo psicológico de valorização de um objeto social, por outro lado as atitudes face a si próprio, como processo psicológico de valorização das suas próprias ações, e ainda as relações entre as atitudes face a si próprio e as atitudes face ao ambiente e como as mesmas se diferenciam em função de variáveis independentes de natureza pessoal, escolar e familiar.

1.1 Delimitação do tema

A revolução ambiental operada nas últimas três décadas do século XX levou à necessidade de olharmos para o mundo de forma holística e sistémica, tendo em consideração, simultaneamente, os seres vivos mais simples e os mais complexos, os pequenos sistemas locais e a biosfera como um todo, as circunstâncias físicas, químicas e biológicas dos sistemas naturais, mas também a dimensão humana nas suas múltiplas vertentes: psicológica, social, tecnológica, económica. A partir daí, a Educação Ambiental tem vindo a tentar que os cidadãos ganhem consciência sobre os problemas ambientais e adquiram conhecimentos, competências, valores, motivações e compromissos para participarem e tomarem decisões responsáveis relativamente ao ambiente (Schmidt, Nave, & Guerra, 2010). O Relatório 2015 sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) reconhece que os esforços feitos ao nível mundial para os alcançar vieram demonstrar que sabemos o que fazer, mas também que os progressos futuros nesta matéria exigirão uma vontade política firme e esforço coletivo a longo prazo (ONU, 2015). A Educação Ambiental para a Sustentabilidade ganha, assim, um novo enquadramento.

A progressiva influência do conceito de sustentabilidade ecológica levou a psicologia ambiental a mudar a sua perspetiva de observação, passando a dar mais atenção ao estudo das relações estabelecidas entre o Homem e a Natureza, nomeadamente aos comportamentos e ações quotidianas que possam afetar os processos ou os recursos naturais, quer a nível local, quer global. Nesse sentido, uma das primeiras tarefas desta área de expansão da psicologia ambiental foi procurar compreender como é que o ambiente, visto nesta perspetiva ecológica, se torna psicologicamente relevante nas e através das ações e experiências das pessoas que vivem e atuam nele (Bonnes & Bonaiuto, 2002). Em consonância com esta perspetiva, o autoconceito surge como uma variável mediadora que ajuda a explicar outros resultados (Marsh, 2006). A pertinência da investigação sobre a dinâmica que envolve o *self* encontra-se justificada nos inúmeros estudos efetuados ao longo do tempo, tentando a

compreensão mais aprofundada do funcionamento do núcleo mais central da personalidade humana (Veiga, 2012). "As rápidas transformações da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica e impessoal, exigem de cada ser humano uma identidade consigo mesmo (…) e portanto uma necessidade de conhecer-se a si-mesmo e de saber responder à questão *Quem sou eu?"* (p. 25).

A pesquisa científica sobre as atitudes face ao ambiente centraram-se precisamente no estudo da relação de cada indivíduo e de cada comunidade com a sustentabilidade ecológica dos seus contextos e do planeta e, embora as investigações iniciais se tivessem centrado no estudo do crescimento da preocupação ambiental nos países mais desenvolvidos, examinando as variações entre diferentes setores da sociedade, o nível de interesse pelo estudo da correlação entre os fatores sociais e a preocupação ambiental foi-se intensificando (Dunlap, 2002; Hawcroft & Milfont, 2010).

1.2 Formulação do problema e questões de estudo

Esta investigação propõe-se encontrar um modelo explicativo que permita conhecer como se relacionam as atitudes face ao ambiente, como processo psicológico de valorização de um objeto social, as atitudes face a si próprio, como processo psicológico de valorização das suas próprias ações, e como aquelas se diferenciam em função de variáveis independentes de natureza pessoal, escolar e familiar. O projeto de tese de doutoramento que nos encontramos a realizar tem por objetivo procurar respostas para o seguinte **problema de investigação**: *Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios (autoconceito) e face ao ambiente, como se relacionam entre si estas variáveis e quais os seus fatores?* Pretende-se portanto alcançar os seguintes **objetivos** específicos: 1) Descrever as atitudes face a si próprio e as atitudes face ao ambiente; 2) Identificar a existência e a natureza das relações entre as atitudes face ao ambiente e o autoconceito; 3) Identificar quais as variáveis independentes que predizem os resultados da variável dependente.

Na medida em que as atitudes são disposições internas do indivíduo e que não podem ser medidas diretamente, considera-se que o estudo das suas dimensões e da forma como as variáveis independentes internas e externas ao indivíduo as condicionam, pode constituir um contributo substantivo para a investigação das mesmas. A falta de estudos prévios que analisem a relação entre estas variáveis, nomeadamente entre jovens, conduziu à formulação de questões de investigação mais específicas, nas quais se procura refletir também o tipo de análise estatística pretendida para encontrar as respostas. Assim, as **questões de estudo** são: 1) Como se distribuem os alunos pelas dimensões do autoconceito? 2) Como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face ao ambiente? 3) Que relação existe entre as atitudes dos jovens face a si próprios e face ao ambiente? 4) Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes face ao ambiente, em

função do autoconceito dos sujeitos e, ao mesmo tempo, de cada uma das variáveis independentes estudadas? 5) Que correlações existem entre as atitudes face ao ambiente e cada uma das variáveis independentes estudadas? 6) Qual a variância explicada em cada uma das dimensões das atitudes face ao ambiente, por cada uma das variáveis autoconceito, idade, sexo, área geográfica (interior *versus* litoral), rendimento escolar (reprovações e classificações obtidas no ano anterior), preferência pelas áreas de estudo (ciências *versus* letras), situação laboral dos pais (empregados *versus* não empregados), NSC da família (habilitações escolares dos pais) e o tempo a ver TV? Pretende-se que as análises a efetuar para dar resposta às questões mencionadas contribuam para a compreensão dos fatores sociais e cognitivos que podem intervir a nível das atitudes dos jovens face a si próprios e ao ambiente.

2. Enquadramento conceptual

Na atualidade, importa perguntar: estarão todas as pessoas igualmente preocupados com o ambiente e com a necessidade e urgência de encontrar soluções para os problemas ambientais? Julgando pela comunicação social, sondagens e alguns indicadores no seio das comunidades, poderemos pensar que sim, que o interesse e preocupação com o ambiente são generalizados e que já não está na moda ser anti-ambiente. Contudo, individualmente, em privado, na verdade, muitas pessoas não estão assim tão preocupadas com estas questões e os resultados obtidos nos estudos empíricos nem sempre são positivos e consistentes entre si (Gifford, 2007). Face a estas circunstâncias, é crucial que os investigadores tenham mais e melhor informação que lhes permita entender porquê as pessoas desvalorizam os problemas ambientais, e uma das formas de obter essa informação é através da medição das atitudes face ao ambiente, com instrumentos válidos e confiáveis (Hawcroft & Milfont, 2010). Por isso, faz sentido fazer também outras perguntas: Haverá diferenças nas atitudes face ao ambiente entre mulheres e homens? Ou mudarão com a idade? Ou em função de outros fatores socioculturais, como o grau de escolaridade, a profissão, o local de residência, a religião, as diferenças étnicas, ou outras?

Considerando que o interesse pelas questões ambientais está generalizado, mas talvez não de forma tão profunda, comprometida e universal como seria desejável, como poderemos incrementá-lo? A resposta mais ampla a esta questão será: através da educação. Mas qual a melhor forma de educar as pessoas não está completamente entendido. A finalidade central da Educação é promover o desenvolvimento das pessoas e as suas aprendizagens, mas para isso é relevante que se aprenda a ensinar e se aprenda a aprender, significativamente (Veiga, 2013). Contudo, tal como Gifford (2007)

salienta, a Educação Ambiental pode fazer aumentar a preocupação para com o ambiente, mas nem todos os programas de Educação Ambiental resultam com todos os participantes, em grande medida porque se centram muito no conhecimento e dedicam menos atenção às outras componentes das atitudes. Por isso, esses programas de ensino devem ser baseados tanto no conhecimento das atitudes dos estudantes para com a proteção do ambiente como no conhecimento dos fatores internos e externos que podem contribuir para aumentar a sua intensidade e persistência (Hebel, Montpied, & Fontanieu, 2014). Só depois de se conhecer as atitudes face ao ambiente, os fatores que influenciam a sua formação e evolução, e se, ou em que medida, os indivíduos transpõem as suas atitudes para os comportamentos, seremos capazes de propor uma forma de ensino capaz de melhorar as atitudes do público em relação à natureza (Hunter, 2000).

2.1 Atitudes dos Jovens face a si próprios

O estudo das atitudes dos alunos face a si próprios – autoconceito - constituirá uma forma útil e pertinente para a compreensão do seu desenvolvimento global e, por outro lado, permite também conhecer e compreender a posição do aluno face à escola e aos professores, constituindo um contributo fundamental para a construção e para o desenvolvimento das suas ações. Conhecer e perceber as atitudes face a si próprio poderá contribuir, tanto na educação formal, como na formação ao longo da vida e na educação não formal dos cidadãos, para a implementação de ações e programas de promoção das atitudes face a si próprio, com efeitos positivos, tendo em conta os interesses e as preferências dos participantes. No presente estudo, as "atitudes face a si próprio" são consideradas um constructo sinónimo do "conceito de si próprio" ou de "autoconceito", sendo genericamente definidas como a perceção que o indivíduo tem das suas características próprias.

O autoconceito não é um constructo recente. Tem as suas raízes na velha questão "quem sou eu?". Desde os filósofos gregos que existem vocábulos e conceitos que se assemelham ao autoconceito, como alma, espírito e vontade, embora analisados em quadros dogmáticos, religiosos, filosóficos e metafísicos (García, 1998). O autoconceito surge como um constructo útil, que permite que o indivíduo se conheça a si-próprio, como também o ajuda a explicar a adequação dos seus próprios comportamentos de acordo com o contexto dos sujeitos. Marsh, Byrne e Shavelson (1988), Veiga (2012) e outros consideram "a não existência de um autoconceito, mas sim uma variedade de autoconceitos com diferentes graus de importância" (Veiga, 2012, p. 33). Ou seja, o indivíduo tem várias crenças de si próprio, mas nem todas têm igual importância e significado, pelo que algumas, sendo periféricas, são mais suscetíveis de mudança (Purkey, 1981, citado em Veiga, 2006a). Daí a importância do seu estudo e das condições pessoais e sociais que podem desencadear essa mudança, bem como o

estudo dos eventuais efeitos que possam ter noutras dimensões da personalidade. O autoconceito é um constructo cheio de controvérsia pois tem sido conceptualizado pelos diversos autores de forma muito variável. Apesar disso, a importância do estudo do autoconceito tem vindo a crescer em várias áreas da psicologia, entre elas, a da psicologia educacional (Marsh & Craven, 2006; Veiga, 1989), dado tratar-se de um constructo com grande relevância educativa, nomeadamente na adolescência, uma vez que "educar o autoconceito tem repercussão numa série de áreas, a nível emocional, académico, social e familiar", "dada a incidência deste fator sobre o rendimento académico e o desenvolvimento de diretrizes de desempenho sociopessoal" (García, 1998, p. 15).

As atitudes face a si mesmo correspondem a um conceito multidimensional e suscetível de desenvolvimento diferencial, como se verifica em muitos dos estudos revistos. Fuentes, García, Gracia e Lila (2011) consideram que, a partir dos anos 80, produziu-se uma mudança importante na perspetiva teórica multidimensional deste constructo. Entre estes modelos, sobressai o impacte do modelo hierárquico e multidimensional apresentado por Shavelson, Hubner e Stanton (1976), para quem a adequada perceção, organização e integração das experiências por que cada indivíduo passa constituem a chave explicativa para o seu adequado funcionamento comportamental, cognitivo, afetivo e social. Vários autores (Marsh & Craven, 2006; Fuentes et al., 2011; Veiga, 2012) salientam que muitos estudos empíricos reforçam o enquadramento teórico segundo o qual o autoconceito é um importante fator que deve ser tido em consideração no estudo da psicologia dos adolescentes, independentemente de ser considerado como constructo unidimensional ou multidimensional. No entanto, salientam que os resultados das investigações que utilizam medidas multidimensionais do autoconceito trazem informação mais ampla e específica. Ou seja, consideram que as medidas multidimensionais do autoconceito oferecem medições mais sensíveis, concretas e ajustadas, em comparação com as medidas globais, reduzidas ou pouco específicas proporcionadas pelos modelos unidimensionais, indo ao encontro da teoria desenvolvida por Shavelson et al. (1976) e tendo por base estudos desenvolvido por numerosos investigadores que a foram validando e complementando.

A abordagem feita nesta investigação centra-se no estudo da multidimensionalidade do autoconceito na adolescência, uma etapa na qual a noção de *self* adquire o seu máximo desenvolvimento, na medida em que é nesse período que os jovens põem em dúvida muitos dos aspetos do conceito que têm de si mesmos, mostrando incerteza e ambiguidade próprias dessa idade.

2.2 Atitudes dos jovens face ao ambiente

As expressões "preocupação em relação ao ambiente" e "atitudes face ao ambiente" são frequentemente usadas como sinónimos na literatura pesquisada. Autores como Schultz, Gouveia, Cameron, Tankha, Schmuck e Franek (2005) utilizaram o termo "preocupação ambiental" para se

referir ao efeito associado aos problemas ambientais. Por exemplo, uma pessoa pode estar preocupada com as consequências negativas da poluição atmosférica para a sua saúde, ou preocupado com as consequências a longo prazo da deposição inadequada de resíduos domésticos perigosos. Ou seja, a preocupação ambiental refere-se às crenças sobre os problemas ambientais e é o resultado de um complexo processo de socialização que envolve família, amigos, colegas e professores, bem como agentes externos mais difusos, tais como meios de comunicação social (Graumann & Kruse, 1990, citado em Hunter, 2000). As atitudes são tipicamente expressas em graus de concordância (ou discordância), pelo que uma atitude refere-se ao julgamento avaliativo de uma pessoa sobre uma determinada entidade (Eagly & Chaiken, 1993, citado em Hunter, 2000). Nesse sentido, as atitudes face ao ambiente representam uma tendência do indivíduo para avaliar favoravelmente ou desfavoravelmente o ambiente natural (Hawcroft & Milfont, 2010; Milfont, 2007), como em ''Eu sou a favor da criação de um programa de reciclagem'' ou ''Eu apoio o pagamento de uma taxa nos recipientes de bebidas.'' Estes autores fundamentam a opção por esta definição a partir do argumento de que, continuamente, o homem toma decisões e estas implicam fazer avaliações e juízos de valor, embora estas possam ter sido influenciadas por crenças, afetos e comportamentos anteriores.

Quanto à estrutura das atitudes face ao ambiente, verifica-se na bibliografia falta de consenso nas pesquisas tradicionais sobre este tema, sendo as atitudes consideradas unidimensionais (dimensão afetiva), bidimensionais (dimensões cognitiva e afetiva), tridimensionais (dimensões cognitiva, afetiva e comportamental) e, mais recentemente, multidimensionais. Em 1978, Dunlap e Van Liere apresentavam as atitudes face ao ambiente como sendo um constructo unidimensional, variando entre não preocupado com o ambiente, no nível mais baixo, e o preocupado, significando que um indivíduo pode ter uma perspetiva pró-ambiental ou anti-ambiental, mas não ambas (Hebel, Montpied, & Fontanieu, 2014). Contudo, o modelo mais geral e tradicional considera que as atitudes têm três componentes: cognitiva, afetiva e volitiva/comportamental (Bogner & Wiseman, 2006; Gifford, 2007; Milfont & Duckitt, 2010). Da mesma forma, Fishbein e Ajzen (1974) e Grey (1985), citados por Bogner e Wiseman (2006), consideram que as atitudes face ao ambiente assumem a estrutura de uma rede com componentes cognitivas (factos, conhecimentos, compreensões), afetivas (emoções e sentimentos) e volitivos (ações e comportamentos). No entanto, os teóricos atuais tendem a sustentar que a cognição, o afeto e o comportamento não são constituintes das atitudes, mas sim a base a partir da qual a análise avaliativa geral de um objeto psicológico específico é derivada, ou seja, interagem com as atitudes, mas não são fazem parte das mesmas (Milfont & Duckitt, 2010).

Dunlap, Van Liere, Merting e Jones (2000) salientam que, embora alguns investigadores continuem a considerar as atitudes face ao ambiente como um constructo unidimensional, são mais frequentes na literatura os estudos que as consideram um constructo multidimensional, não sendo claro, contudo, quantas dimensões formam a estrutura horizontal das atitudes face ao ambiente. De

forma semelhante, Albarracín, Johnson e Zanna (2005, citados em Milfont & Duckitt, 2010) apontam que, mesmo considerando que o modelo dos três componentes se mantém como o entendimento tradicional sobre a estrutura das atitudes, a nova abordagem teórica prefere conceptualizar as atitudes como tendências avaliativas multidimensionais que tanto podem ser inferidas a partir de ou ter influência sobre crenças, afetos e comportamentos. De acordo com esta perspetiva, a estrutura das atitudes face ao ambiente pode ser caracterizada pela sua estrutura horizontal e vertical, ou seja, em termos psicométricos, por uma estrutura horizontal, correspondente aos fatores de primeira ordem (dimensionalidade), e por uma estrutura vertical, correspondente aos fatores de segunda ordem. Na investigação realizada por Milfont e Duckitt (2010) foram identificadas 12 perceções sobre ou crenças no ambiente natural como dimensões específicas das atitudes face ao ambiente, o que suporta a conceptualização da estrutura horizontal das atitudes. Em relação à estrutura vertical, estudos recentes sugerem uma estrutura com dois fatores de segunda ordem: Preservação e Utilização (Bogner & Wiseman, 2006; Milfont & Duckitt, 2004, 2010). Preservação expressa a crença geral de que deve ser dada prioridade à preservação da natureza e da diversidade das espécies no seu estado natural, protegendo-as da utilização e alteração causada pelos humanos. Utilização, pelo contrário, expressa a convicção geral de que é correto, adequado e necessário para a natureza e para todos os fenómenos naturais e espécies serem usados e alterados devido aos objetivos humanos (Gifford, 2007). Assim, os estudos mais recentes assumem que as atitudes face ao ambiente são um constructo multidimensional, organizado de forma hierárquica, assente numa única dimensão de segunda ordem (atitudes gerais), ou com duas dimensões de segunda ordem (preservação e utilização).

3. Metodologia

A opção metodológica que se revelou mais adequada ao âmbito e objetivo deste estudo foi a metodologia de investigação quantitativa. Com o objetivo de estudar relações entre as variáveis selecionadas, e visto que não se pretende efetuar modificações do ambiente dos sujeitos, nem realizar experiências com os mesmos, considerando as variáveis no seu meio natural, sem manipulação, utilizar-se-á uma metodologia de tipo relacional. Assim, o design de investigação adotado será um design *ex post facto*, do tipo correlacional. Este método não permitirá estabelecer relações de causa-efeito entre as variáveis independentes estudadas e as variações verificadas nas variáveis dependentes, mas possibilitará concluir se existem relações entre elas (Almeida & Freire, 2008).

A utilização de uma metodologia mediante a aplicação de um inquérito por questionário permite captar diretamente as perceções, pensamentos e sentimentos dos participantes, os quais podem

ser acedidos de forma anónima, gerando um momento de introspeção privada que convida cada participante a revelar as suas conceções sobre o problema em estudo. Contudo, esta forma de recolha de dados pode apresentar algumas limitações, como sejam: os dados obtidos apresentam apenas aquilo que o indivíduo está disposto a revelar sobre si mesmo e a sua vontade de colaborar na investigação (Hill & Hill, 2012; Tuckman, 2012). Assim, para aprofundar o conhecimento sobre aspetos que possam ficar menos claros na análise dos dados obtidos a partir dos questionários, coloca-se a hipótese de vir a realizar um segundo estudo, com aplicação de inquéritos por entrevista a uma amostra selecionada especificamente para o efeito, entre os participantes no primeiro estudo.

3.1 Amostra

Ao definir as linhas de pesquisa orientadoras desta investigação, optou-se por trabalhar com estudantes adolescentes portugueses, baseado na informação recolhida na literatura de referência que salienta haver poucos estudos sobre as atitudes face ao ambiente de jovens adolescentes. Assim, optou-se por trabalhar com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, abrangendo predominantemente estudantes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, fazendo coincidir a faixa etária escolhida com o período central da adolescência, durante o qual os indivíduos se tornam mais capazes de realizar pensamentos abstratos e de fazer julgamentos racionais, aumentando a capacidade de tomar em consideração a perspetiva de outras pessoas e assumir papéis adultos. A especificação do grupo que constitui a população afeta a natureza das conclusões que se possam extrair do estudo (Tuckman, 2012), pelo que, ponderando as vantagens e desvantagens, assim como a informação disponibilizada pelos estudos empíricos consultados, optou-se por direcionar a investigação para os alunos que frequentam o ensino regular público de Portugal continental. Estas opções têm como fundamento dar mais uniformidade à população-alvo, evidenciando eventuais diferenças que possam estar associadas às variáveis independentes estudadas, e, por outro lado, caracterizar mais pormenorizadamente os percursos formativos, permitirá conhecer melhor os contextos educativos e as experiências de ensino vivenciadas pelos sujeitos estudados, o que pode contribuir para compreender melhor os resultados.

A amostra representativa da população definida, em termos de percurso letivo, estratificada em três níveis equidistantes, será constituída por cerca de 1200 jovens estudantes que frequentam o 7.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade, metade no interior do país (Bragança) e metade no litoral (Caldas da Rainha). A identificação dos estabelecimentos foi feita tendo por base a definição de uma das variáveis independentes a estudar: área geográfica (interior/litoral). A pressão ambiental que se coloca no litoral do país, devido ao crescimento demográfico, é bastante acentuada. Por outro lado, o interior

do país confronta-se com uma diminuição acentuada de população, que permite a manutenção de espaços rurais, bem como vilas e cidades, com menor pressão ambiental, mas que acarreta também economias mais frágeis. Estas diferentes realidades influenciam os estilos de vida das populações e isso poderá refletir-se na forma como os jovens se veem a si próprios e nas suas perceções sobre o ambiente.

3.2 Variáveis

As atitudes face a si próprios (autoconceito) e as atitudes face ao ambiente são consideradas neste estudo como variáveis dependentes. Com o intuito de estudar a possível influência do autoconceito sobre as atitudes face ao ambiente manifestadas pelos jovens alunos, considerar-se-ão estas últimas como variável dependente e aquele como variável independente. Como variáveis independentes serão ainda consideradas: a idade; o sexo; a área geográfica (interior *versus* litoral); o rendimento escolar (reprovações e classificações); a preferência pelas áreas de estudo (ciências *versus* letras); a situação laboral dos pais (empregados *versus* não empregados); o nível sociocultural da família (habilitações escolares dos pais); e o número de horas de TV. Tendo em vista analisar o efeito moderador do autoconceito considerar-se-ão as atitudes face ao ambiente como variável dependente e o autoconceito como variável moderadora, estudado simultaneamente com as outras variáveis independentes.

3.3 Instrumentos

As atitudes ambientais não podem ser observadas nem medidas diretamente, pelo que são denominadas variáveis latentes, mas podem ser observadas ou medidas a partir de um conjunto de outras variáveis, designadas variáveis componentes (Hill & Hill, 2012). Os questionários (e as entrevistas), ao "possibilitar o acesso ao que "está dentro da cabeça de uma pessoa" (…) permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa (…) pensa (atitudes e crenças)", informação essa que pode ser "transformada em números ou dados quantitativos utilizando escalas de atitudes (…) (Tuckman, 2012, p. 432). Em termos de formato, podem ser organizados com base em afirmações e as respostas podem ser estruturadas utilizando uma escala de medida com vários níveis, em que os sujeitos indicam a sua aprovação ou rejeição relativamente a uma atitude expressa numa afirmação.

O inquérito a utilizar na presente investigação consiste em questionários organizados com recurso a escalas de Likert, com respostas estruturadas em seis níveis: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo bastante; 3- Discordo mais do que concordo; 4- Concordo mais do que discordo; 5- Concordo

bastante; 6- Concordo totalmente, tendo em vista obter dados relativos às atitudes dos sujeitos sobre os assuntos em questão. Com base na informação obtida na revisão bibliográfica e nos objetivos traçados, a recolha dos dados será feita através de um inquérito que inclui os seguintes instrumentos: Environmental Attitude Inventory" (EAI-24) (Milfont & Duckitt, 2010); Escala de Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente (Martins & Veiga, 2001); Escala "Autoconcepto Forma 5" (AF5) (García & Musitu, 2014).

O instrumento "Environmental Attitude Inventory" foi desenvolvido em 2007, consistindo numa escala do tipo Likert, de 1-totalmente em desacordo a 5-totalmente de acordo. Foi validada inicialmente com 2150 participantes (estudantes e população em geral) de diversos países, tendo permitido encontrar um conjunto de 12 perceções sobre ou crenças no ambiente natural, identificadas como dimensões específicas das atitudes face ao ambiente: 1. Fruição da natureza; 2. Suporte para políticas de conservação intervencionistas; 3. Ativismo no movimento ambientalista; 4. Conservação motivada por preocupações antropocêntricas; 5. Confiança na ciência e tecnologia; 6. Fragilidade ambiental; 7. Modificação da natureza; 8. Comportamento pessoal de conservação; 9. Domínio dos seres humanos sobre a natureza; 10. Utilização da natureza pelos humanos; 11. Preocupação ecocêntrica; 12. Suporte para políticas de crescimento da população (Milfont & Duckitt, 2010). A adaptação do "Environmental attitude inventory" tendo em vista a sua utilização na presente investigação contemplou a sua conversão para uma estrutura com seis níveis, e a depuração do texto dos itens, para que fiquem com uma redação mais clara para o português usado em Portugal.

A Escala de Atitudes dos Jovens face ao Ambiente foi desenvolvida pela primeira vez em 1996, consistindo numa escala do tipo Likert, graduada em cinco níveis, de 1-totalmente em desacordo a 5-totalmente de acordo. Foi validada inicialmente com uma amostra de 411 participantes, 140 do 7.º ano, 132 do 9.º ano e 139 do 11.º ano, sendo 188 do sexo masculino e 223 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos e mostrou ter qualidades psicométricas adequadas à investigação (fiabilidade e validade) (Martins 1996; Martins & Veiga, 2001; Veiga, 2006b). Esta escala mede as atitudes dos participantes face ao ambiente, apresentando quatro dimensões: ações de proteção ambiental (APA), prevenção do sofrimento de animais (PSA); preocupação geral com o ambiente (PPA), e concordância com normas de proteção do ambiente (NPA) (Veiga, 2006b). A adaptação da Escala de Atitudes dos Jovens face ao Ambiente tendo em vista a sua utilização na presente investigação contemplou a conversão do formato de resposta para uma estrutura com seis níveis, e a seleção dos cinco itens em cada dimensão que apresentaram no estudo original índices de saturação mais elevados na análise da validade interna (todos acima de 0,39), ficando a escala modificada com 20 itens, cinco em cada dimensão. Foi efetuada também uma depuração do texto dos itens, para que fiquem mais sintéticos, com uma redação mais clara (por exemplo, o item inicial "Ler revistas ou livros que falam de ecologia e dos problemas ambientais é sempre muito aborrecido",

alterou a sua redação para " Ler coisas sobre problemas ambientais é aborrecido") e a substituição de alguns termos ou expressões desatualizados por outras mais corretas ou mais usadas na atualidade (por exemplo, "Devíamos evitar usar produtos com "spray", porque isso destrói a camada de ozono", passou a ter a seguinte redação "Devemos evitar usar aparelhos de ar condicionado porque produzem gases que destroem a camada de ozono").

A escala "Autoconcepto Forma 5" (AF5) foi publicada pela primeira vez em 1999, tendo sido validada com uma amostra de 6483 participantes, 2859 do sexo masculino e 3624 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 10 e 62 anos (García & Musitu, 2014). Esta escala mede o autoconceito dos participantes em cinco dimensões: académica/profissional, familiar, física, social e emocional, consta de 30 elementos formulados em termos positivos e negativos, e o nível de resposta oscila de 1 a 99, sendo "1" a pontuação que designa total desacordo com a formulação do item e "99" um total acordo com ele, correspondendo a maior pontuação em cada um dos fatores mencionados a um maior autoconceito em determinado fator (García, Musitu, Riquelme & Riquelme, 2011). Atualmente é um dos instrumentos de avaliação do autoconceito mais amplamente utilizados com amostras espanholas, com bons indicadores psicométricos, e um dos poucos que mede o autoconceito de forma multidimensional (García, Gracia, & Zeleznova, 2013). Na adaptação da escala "Autoconcepto Forma 5" (AF5) tendo em vista a sua utilização na presente investigação fez-se a conversão do formato de resposta para uma estrutura com seis níveis, com oscilação das pontuações entre 1-Discordo totalmente e 6-Concordo totalmente, e a adequação dos itens referentes à dimensão profissional para uma formulação que permita fazer uma apreciação da dimensão académica.

3.4 Procedimento

Após a construção do inquérito efetuou-se um estudo preliminar, ou teste-piloto, dado que o mesmo revela-se uma precaução importante, que possibilita a melhoria do instrumento antes da sua redação definitiva, revelando eventuais imperfeições, como sejam a falta de discriminabilidade, a ambiguidade da redação dos itens, ou o excesso de sensibilidade (Tuckman, 2012). O estudo piloto realizado foi administrado a um grupo de 57 sujeitos do 7.º ano de escolaridade, que fazem parte da população estatística a que se pretende aplicar o teste, mas que não farão parte da amostra. A opção de aplicar o teste-piloto a alunos do 7.º ano foi tomada por se considerar que os alunos mais novos podem ter mais problemas de compreensão dos termos e expressões e demorar mais tempo a responder. O preenchimento do inquérito foi feito *online*. A cada um dos grupos foram explicados previamente os objetivos do estudo, a relevância da colaboração, assim como as normas de preenchimento e os critérios de anonimato. Depois de terminada a recolha de dados, estes foram

compilados diretamente pelo programa informático para uma folha de dados em *Excel* e exportados para o *software* SPSS, tendo-se efetuado estatísticas descritivas, nomeadamente o cálculo dos valores médios e desvios-padrão dos itens, assim como os cálculos das frequências. O estudo preliminar efetuado permitiu determinar que o tempo médio de duração da aplicação do inquérito foi de 20 minutos. Tendo-se verificado que alguns termos constantes nas questões sociodemográficas suscitaram algumas dúvidas, os mesmos foram clarificados no inquérito final.

A recolha de dados será efetuada em sala de aula, com a presença da investigadora, mas sem a interferência desta na produção das respostas por parte dos sujeitos. No início de cada sessão serão dados esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, com ênfase na necessidade de que as respostas estejam de acordo com o que cada um pensa e sente, com a máxima sinceridade. É também garantido aos participantes que as respostas são anónimas e tratadas estatisticamente, de modo a que não seja possível identificar quem respondeu. Previamente à aplicação do inquérito para recolha de dados foi efetuado o pedido de autorização à equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) do Ministério da Educação, tendo o mesmo sido autorizado e registado com o n.º 0533400001 na plataforma *online* daquela entidade. A partir da aprovação pelo MIME, foram contactados os Diretores de cada um dos seis Agrupamentos de Escolas participantes no estudo, tendo em vista a obtenção da sua autorização e a planificação das deslocações às escolas para recolha dos dados.

4. Resultados esperados

O projeto de tese apresentado visa encontrar respostas para o seguinte Problema de investigação: *Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios (autoconceito) (AFSP) e face ao ambiente (AFA), como se relacionam entre si estas variáveis e quais os seus fatores?* Espera-se que os resultados permitam proceder à caracterização das atitudes analisadas e encontrar relações consistentes entre as atitudes face a si próprios (autoconceito) e as atitudes face ao ambiente dos jovens alunos do ensino básico e secundário, portugueses, assim como informação que permita entender os fatores de que dependem. A análise dos dados será efetuada com utilização do programa estatístico SPSS. Para determinar a consistência interna ou fiabilidade das escalas utilizadas, efetuar-se-á uma análise exploratória dos dados através da estatística *alpha de Cronbach*. Serão também realizadas análises fatoriais em cada uma das escalas, com o objetivo de estudar a relação entre os respetivos itens (variáveis componentes) e identificar os fatores/dimensões que compõem cada escala. Determinar-se-á ainda o coeficiente *alpha de Cronbach* para verificar a fiabilidade dos fatores nos grupos constituídos com base em cada uma das variáveis independentes estudadas. Prosseguir-

se-á com uma análise estatística descritiva dos dados, através da apresentação das medidas de tendência central e das medidas de dispersão e depois com a realização de análises estatísticas inferenciais, correlacionais (*r de Pearson*) e diferenciais (ANOVA e Regressão), para se estudar como se relacionam entre si estas variáveis.

Referencias

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Bogner, F. X., & Wiseman, M. (2006). Adolescents' attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2-MEV model. *Environmentalist, 26*, 247–254.

Bonnes, M., & Bonaiuto, M. (2002) Environmental psychology: from spatial-physical environment to sustainable development. In R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.) *Handbook of environmental psychology* (pp. 28-54). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Dunlap, R. E. (2002). Environmental Sociology. In R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.) *Handbook of environmental psychology* (pp. 160-171). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The "New Environmental Paradigm": A proposed measuring instrument and preliminary results. *The Journal of Environmental Education, 9* (4), 10–19.

Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D., Merting, A. G., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale. *The Journal of Social Issues, 56*, 425-442.

Fuentes, M. C., García J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23* (1), 7-12.

García, F., & Musitu, G. (2014). AF5: *Autoconcepto Forma 5. Manual* (4a edición revisada y ampliada). Madrid: Tea ediciones.

García, F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema, 25*, 549-555.

García, I. S. (1998). *Autoconcepto y adolescencia. Teoría, medida y multidimensio-nalidad*. Didàctica i Psicopedagogia, 8. Palma: Universitat de les Illes Balears.

García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the «Autoconcepto Forma 5» questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology, 14,* 648-658.

Gifford, R. (2007). *Environmental Psychology: Principles and Pratice* (4a ed.). Colville, WA: Optimal Books.

Hawcroft, L. J., & Milfont, T. L. (2010). The use (and abuse) of the new environmental paradigm scale over the last 30 years: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 143–158.

Hebel, F., Montpied, P. & Fontanieu, V. (2014). What can influence students' Environmental attitudes? Results from a Study of 15-year-old students in France. *International Journal of Environmantal & Science Education, 9,* 329-345.

Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2a ed.). Lisboa: Ed. Sílabo.

Hunter, L. M. (2000). A comparison of the environmental attitudes, concern, and behaviors of native-born and foreign-born U.S. residents. *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies, 21*, 565-580.

Marsh, H. W. (2006). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology. Leicester, UK: British Psychological Society.

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1* (2), 133-163.

Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational. Psychology, 80,* 366-380.

Martins, M. C. (1996). *Atitudes dos jovens face ao ambiente: perspectiva diferencial e desenvolvimentista.* Tese de Mestrado. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2001). *Atitudes face ao ambiente: elaboração de uma escala de atitudes dos jovens face ao ambiente*. In Actas do VI Cong. Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga.

Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes: A fist- and second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Environmental Psychology, 24*, 289–303.

Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: a valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal Environmental Psychology, 30*, 80–94.

ONU (2015). *The Millennium Development Goals Report 2015.* New York: United Nations. Consultado em 18/08/2015, em http://www.un.org/millenniumgoals/.

Schmidt, L., Nave, J. G., & Guerra, J. (2010). *Educação ambiental: balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável.* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Schultz, P. W., Gouveia, V. V., Cameron, L. D., Tankha, G., Schmuck, P., & Franek, M. (2005). Values and their relationship to environmental concern and conservation behavior. *Journal of Cross–Cultural Psychology, 36*, 457–475.

Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Autoconceito: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46* (3), 407-442.

Tuckman, B. (2012). Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica (4a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia, VII* (3), 275-284.

Veiga, F. H. (2006a). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Revista de Educação e Psicologia, 2*, 39-48.

Veiga, F. H. (2006b). Atitudes dos jovens face a si próprios e ao meio ambiente. In M. F. Patrício (Ed.). *Educação e Formação Profissional: As perspetivas do Movimento da Escola Cultural* (pp. 121-138). Porto: Porto Editora.

Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3a ed.). Lisboa: Editora Fim de Século.

Veiga, F. H. (Coord.) (2013). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação - Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editora.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil

Antonia Zelina R. De Souza[1], Thelma Helena Costa Chahini[2]
[1]*Universidade Federal do Maranhão – Brasil*
[2]*Universidade Federal do Maranhão - Brasil*
antoniazelina@gmail.com, thelmachahini@hotmail.com

Resumo

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), a educação de crianças com necessidades educacionais especiais/específicas deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, objetivando a garantia do acesso de crianças com necessidades educacionais especiais/específicas nas instituições de Educação Infantil. Incluir crianças com deficiência na Educação Infantil requer, além de uma qualificação adequada às necessidades educacionais específicas dessas crianças, o compromisso e o comprometimento de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, bem como a desconstrução das concepções e atitudes existentes em relação a essa temática, como, no caso, o preconceito, o estigma, o assistencialismo, o paradigma da integração, dentre outros.

Um dos grandes desafios da educação na atualidade é proporcionar uma educação de qualidade e adequada aos educandos com deficiência, transtornos do especto autista e altas habilidades e/ou superdotação em todos os níveis de ensino.

Neste sentido, este estudo teve por finalidade investigar o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil Maranhense.

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva. Ao todo, foram 23 participantes. Sendo 11 professores, 03 Coordenadores e 9 Gestores da Educação Infantil. Todos pertencentes ao sexo feminino, com faixa etária de 33 a 67 anos de idade. Os instrumentos de Coleta de Dados compreenderam entrevistas semiestruturadas.

Os resultados apontam a não operacionalização da Legislação Federal vigente, visto que as escolas pesquisadas, juntamente com seus profissionais, não se encontram preparadas para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Ressalta-se a urgência na efetivação das Diretrizes Legais na Educação Infantil, visando incluir e acolher todas as crianças de forma plena, com ou sem deficiência.

Palavras chave: Educação Infantil, Deficiência, Inclusão.

1. Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, dentre essas: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia de serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos(as) alunos(as) (BRASIL, 2011).

A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, dentre essas: Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autista) e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, dentre essas, priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autista) e altas habilidades/superdotação, assegurando educação bilíngue às crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), no capítulo IV, Art. 28 – III, assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino; projeto pedagógico que institucionaliza o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Percebe-se que não é por falta de Leis que um número maior de crianças com deficiência não vem sendo inserido na Educação Infantil, pois o Brasil é um dos países que mais possui Leis que visam tal intento. O que tem dificultado essa inclusão é a carência de recursos humanos para operacionalizar as referidas Leis.

Diante do exposto, questiona-se se as instituições públicas municipais que atendem a Educação Infantil em São José de Ribamar, no Estado do Maranhão, encontram-se preparadas para a Inclusão de crianças com deficiência.

Levantou-se como hipótese que as referidas instituições de Educação Infantil não se encontram preparadas para a inclusão de crianças com deficiência, visto que apenas recebem as crianças conforme o paradigma de integração, isto é, deixa-se ingressar, mas não se realiza nenhum atendimento educacional especializado, nenhuma adaptação curricular nem arquitetônica; observando-se ainda que, no referido município, não há uma equipe de apoio pedagógico na área de Educação Especial e existe uma carência de professores qualificados que atendam essa clientela.

1.1 Objetivos

O objetivo primário deste estudo foi investigar se as instituições públicas municipais que atendem a Educação Infantil em São José de Ribamar(MA) encontram-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência. Já os objetivos específicos compreenderam: mapear as instituições públicas municipais de São José de Ribamar que atendiam a Educação Infantil; identificar as instituições de Educação Infantil que possuíam crianças com deficiência; conhecer o trabalho desenvolvido com crianças com deficiência nas respectivas instituições; identificar os tipos de deficiência das crianças; observar como ocorria o atendimento às crianças com deficiência durante suas permanências nas instituições pesquisadas; verificar se existia atendimento educacional especializado para crianças com deficiência nas instituições mapeadas; descrever possíveis sugestões dos participantes em relação à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

2. Método

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva, pois, de acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa é apropriado nos casos pouco conhecidos e/ou pouco explorados, bem como possibilita descrever o fenômeno pesquisado.

No total, foram 23 participantes, todos pertencentes ao sexo feminino, com faixa etária entre 33 a 67 anos, sendo 11 professoras, nove gestoras e três coordenadoras da Educação Infantil. Dentre as professoras, duas possuem apenas o magistério, cinco são graduadas em Pedagogia, uma em Letras, uma em Geografia, uma em Matemática, uma em Ciências da Religião. Apenas uma professora possuía Pós-graduação (Educação Inclusiva).

Em relação às Gestoras, duas possuem apenas o magistério, cinco são graduadas em Pedagogia, uma em História e uma em Ensino Religioso. Quanto às Coordenadoras, todas são graduadas em Pedagogia e todas possuem Especialização em Gestão e Supervisão Escolar; duas possuem, ainda, especialização em Educação Infantil.

A Pesquisa foi desenvolvida em nove instituições de Educação Infantil públicas municipais de São José de Ribamar – MA. O critério de seleção da amostra foi o fato de, em um universo de 62 escolas, essas serem as únicas que possuíam crianças com deficiência devidamente matriculadas.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas por meio de um roteiro contendo 10 perguntas, pois, de acordo com Trivinos (1987, p. 152), "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações".

Dentre essas perguntas, seis são comuns a todos os participantes e quatro específicas. Os dados foram coletados dentro das referidas instituições. Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), iniciaram-se o mapeamento e a identificação dos participantes, os quais eram contatados para o agendamento das entrevistas de acordo com suas disponibilidades. No dia agendado, explicavam-se os objetivos da pesquisa e, após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes, os dados eram coletados em salas que se encontravam disponíveis para este fim. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para que os dados pudessem ser tabulados e analisados.

3. Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos com as perguntas comuns aos participantes e, em seguida, os das perguntas específicas.

Em relação ao questionamento se existiam crianças com deficiência regularmente matriculados nas salas de Educação Infantil, os participantes foram unânimes em responder que sim. Os dados apontaram um total de 14 crianças com deficiência e com transtornos funcionais específicos, dentre essas, três crianças possuem síndrome de Down, cinco com deficiência intelectual, duas com TDAH,

duas com deficiência física, uma com deficiência auditiva e uma com hipótese de autismo.

Percebe-se, nesse caso, um número reduzido de crianças com deficiência matriculadas nas instituições pesquisadas. Entretanto, verifica-se o cumprimento, em parte, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), visto que a presença das referidas crianças é um direito que vem sendo respeitado parcialmente, pois o fato de estarem inseridos não lhes garante Atendimento Educacional Especializado, como verificar-se-á no decorrer deste estudo.

Quando se perguntou como era realizado o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, os dados demonstram a inexistência de um trabalho especializado. Os participantes reclamam da não operacionalização da Política de Educação Especial em relação à qualificação profissional, às questões de acessibilidade e, principalmente, da falta de salas de recursos multifuncionais nas instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, se faz importante ressaltar o documento Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil, quando discorre acerca da necessidade de se disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/educação infantil para dar suporte e apoio aos docentes das creches e pré-escolas e/ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão (BRASIL, 2004).

Quando se perguntou quem eram os profissionais que trabalhavam com as crianças com deficiência, os participantes informaram que, na maioria das vezes, as crianças ficam a cargo apenas das professoras e, em algumas ocasiões, as gestoras ajudam no decorrer das atividades desenvolvidas.

Diante dos fatos, percebe-se a inexistência de uma equipe inter e multidisciplinar para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; dispondo, no art. 3º, que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009); e o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011).

Em relação à questão se nas instituições pesquisadas existiam Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como este funcionava – caso existisse –, os participantes da pesquisa foram unânimes em responder que as referidas instituições não possuíam AEE.

Verifica-se, nesse sentido, a não operacionalização das Diretrizes da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), quando pontuam, dentre outros elementos, que o atendimento educacional especializado constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, e tem que ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica, visando atender as necessidades educacionais específicas de todos (as) os (as) alunos (as).

Diante dos fatos, fica evidente o descumprimento da Legislação Federal vigente, que assegura o direito das crianças com deficiência de receberem atendimento educacional especializado. Faz-se importante citar Carvalho (2004, p. 69) ao ressaltar que "teoricamente, são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos".

Quanto ao entendimento por educação inclusiva, podemos afirmar que, ideologicamente, a maioria (82%) dos participantes demonstrou possuir conhecimentos sobre a questão de inclusão e sua relevância ao processo ensino-aprendizagem. Apenas um gestor e duas professoras não souberam responder.

Mas, os dados demonstram que, quanto à operacionalização da inclusão, suas práticas, na maioria das vezes, são excludentes. Isso faz lembrar Chahini (2013, p. 122), quando também identificou em seus estudos essa mesma situação: "[...] aceitam a inclusão de pessoas com deficiência [...] no aspecto ideológico, mas quanto à operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a permanência com êxito [...] suas atitudes são não são tão favoráveis".

Ao serem questionadas se as instituições pesquisadas encontravam-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência, todos os participantes responderam que elas não se encontravam preparadas.

Mais uma vez, verifica-se a não operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), as quais asseguram o direito a todas as crianças à educação, independentemente de suas necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o município pesquisado deve, com urgência, implementar políticas públicas eficazes para que as instituições de Educação Infantil possam incluir crianças com deficiência, conforme os padrões de acessibilidade, bem como em relação à qualificação dos profissionais que fazem parte desse processo.

Em se tratando da acessibilidade, Corrêa e Manzini (2014) alertam para o fato de os espaços físicos e os equipamentos das instituições de Educação Infantil serem adequados e adaptados, visando à prevenção de acidentes e/ou perigos às crianças.

Na sequência, apresentam-se os resultados das perguntas específicas.

Em relação à pergunta acerca de se as professoras se sentiam preparadas para trabalhar com crianças com deficiência, dentre as 11 participantes, apenas duas responderam que se sentiam preparadas, as demais, porém, responderam que não.

Os dados revelam o quanto essas professoras se sentem despreparadas para o desempenho de suas funções com as crianças que possuem deficiência, destacando-se, também, a ausência de um apoio específico, bem como a falta de condições materiais adequadas. Assim, constata-se que as referidas crianças estão sendo matriculadas na escola, porém, não se encontram incluídas no processo educativo.

Diante do exposto, relembramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao ressaltar que os sistemas de ensino e/ou de educação devem assegurar professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos em classes comuns (BRASIL, 2013).

Não podemos esquecer que o profissional responsável pelo processo educacional de crianças deve estar capacitado para tal função; quer dizer, deve ser especialista em desenvolvimento e aprendizagem infantil, nos padrões normais e patológicos.

Quando se perguntou se as professoras já haviam recebido algum acompanhamento e/ou esclarecimento da coordenação pedagógica, bem como de profissionais especializados em Educação Especial em relação ao atendimento de crianças com deficiência na Educação Infantil, todas as professoras foram categóricas ao afirmar que nunca receberam nenhuma orientação referente a essa questão.

É necessário realizar adequações curriculares e metodológicas, eliminar barreiras arquitetônicas e atitudinais, bem como qualificar os profissionais que trabalham com crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas visando o trabalho eficaz e eficiente com essas crianças.

Isso nos fez lembrar os estudos de Silva e Silva (2009, p. 141), quando afirmam que, diante do desconhecimento dos propósitos da Legislação vigente, há pessoas que violam direitos e normas por não sabem de suas existências, bem como existem pessoas que se eximem da responsabilidade de operacionalizar uma educação inclusiva. As autoras sinalizam ainda que "a inclusão educacional é um movimento que envolve o coletivo, devendo cada um de nós estar comprometido em buscá-la, implementá-la e difundi-la nos espaços educacionais".

A falta de acompanhamento/orientação por uma equipe ou um profissional da área de Educação Especial é mais um fator que implica na má qualidade do atendimento dessas crianças no município pesquisado.

Em relação ao questionamento se as professoras já haviam participado de algum curso e/ou se possuem formação na área da Educação Especial/Educação Inclusiva, apenas uma professora disse que sim, de modo que as demais afirmaram que não.

É importante relembrarmos as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), quando esclarece que o professor que trabalha com o público da Educação Especial deve possuir, além dos conhecimentos gerais para o exercício da docência, conhecimentos específicos da área.

Portanto, esse profissional deve possuir formação inicial e continuada que lhe habilite a trabalhar com crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

Ainda em relação à qualificação profissional para o atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial, se faz importante esclarecer que, mesmo não sendo considerada a forma

ideal, desde 2003 o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação à Distância, tem oferecido o Curso de Formação continuada à distância a professores da rede municipal de ensino, com o objetivo de qualificá-los para o atendimento educacional especializado dos referidos educandos.

Quando se perguntou se a SEMED já havia proporcionado capacitação aos professores em relação à Educação Especial/Educação Inclusiva, as participantes foram unânimes em responder que não.

É importante lembrar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 1998), inclusão não significa apenas matricular educandos com deficiência e/ou necessidades especiais na sala regular, ignorando suas necessidades específicas, mas significa oferecer aos professores e à instituição de educação infantil suporte necessário à sua ação pedagógica.

Sem dúvida, os docentes precisam buscar o seu próprio aperfeiçoamento profissional, independentemente do sistema onde estão inseridos. Isso pode não ser algo tão fácil, pois se sabe que há professores que trabalham dois ou até três turnos e, ainda assim, precisam participar de cursos para aperfeiçoamento de suas práticas. Isso se torna muito mais complicado quando o próprio sistema no qual o professor está incluso, não oferta tal formação e aprimoramento educacional.

A gestão municipal precisa pensar e redefinir os passos a serem dados para solucionar esse entrave, estabelecendo prioridades para começar a pôr em prática ações que possam legitimar o direito das crianças com deficiência e favorecer uma real inclusão educacional.

4. Conclusões

Incluir crianças com deficiência na educação Infantil requer, além de uma qualificação adequada às necessidades educacionais específicas dessas crianças, o compromisso e o comprometimento de todos os profissionais envolvidos nesse processo, assim como a desconstrução de concepções e de atitudes excludentes existentes em relação a essa temática, como, no caso, o preconceito, o estigma, o assistencialismo, o paradigma da integração, dentre outros.

Retornando ao objetivo primário, que consistia em investigar se as instituições públicas municipais que atendem a Educação Infantil no município de São José de Ribamar – MA, encontravam-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência, comprovou-se a hipótese levantada: as instituições pesquisadas, juntamente com toda a equipe técnico-pedagógica, ainda carecem de maiores conhecimentos teórico-práticos na área da Educação Especial que os qualifiquem para a inclusão de crianças com deficiência de forma eficaz.

Sintetizando os achados da pesquisa, existem 98 escolas públicas municipais em São José de Ribamar (MA), sendo que, dentre essas, 63 atendem à Educação Infantil e, desse universo, apenas nove escolas possuíam matriculadas crianças com deficiência. Nenhuma instituição pesquisada possui acessibilidade para crianças com deficiência, bem como não possuem atendimento educacional especializado. A maioria das professoras não se sente qualificada para a inclusão de crianças com deficiência e as instituições pesquisadas não se encontram preparadas para a inclusão de crianças com deficiência.

É fato que as instituições pesquisadas carecem de infraestrutura para a operacionalização do Paradigma da Inclusão. As professoras que atuam na Educação Infantil não estão, e nem se sentem, qualificadas para a inclusão de crianças com deficiência. Não existe atendimento educacional especializado nas instituições pesquisadas, bem como uma equipe inter e multidisciplinar para o AEE.

Os resultados apontam para a urgência da implantação e efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de salas de recursos multifuncionais, necessárias à permanência de crianças com deficiência na Educação Infantil, bem como à eficiência e eficácia da Política de Inclusão nas instituições educativas pesquisadas.

De tudo o que foi encontrado por meio dos dados coletados, e que é de maior relevância, é a presença de crianças com deficiência inseridas na Educação Infantil, visto que, em outra época, não remota, essas se encontravam apenas dentro de suas casas.

Quanto aos demais dados, é triste constatar que, em pleno século XXI, com todo o arsenal de informação e recursos das tecnologias assistivas, ainda existam profissionais da educação que esperam, passivamente, por alguém que os qualifiquem para o exercício de suas funções, no caso específico, para a inclusão de crianças com deficiência.

Em nosso país, apesar da existência de várias leis que asseguram a inclusão da criança com deficiência na escola regular, em muitos contextos, isso ainda acontece de forma ineficaz, pois, mesmo conseguindo ingressar na escola, essas crianças não estão recebendo o que lhes é de direito, ou seja, condições adequadas ao seu desenvolvimento global, que, no caso, requer ambientes apropriados e profissionais qualificados em suas necessidades educacionais específicas.

Não podemos mais compactuar com o processo de exclusão. Faz-se necessário que todos contribuam para que a inclusão, literalmente, saia do papel e se concretize através de nossas ações inclusivistas.

Referencias

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, seção 1.

Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Especial. (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Especial. (2004). *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC.

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009, 2 de outubro). Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011, 17 de novembro). Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Chahini, T. H. C. (2013). *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. Curitiba: Instituto Memória.

Corrêa, P. M., & Manzini, E. J. (2014). Pontos de perigo em escolas da educação infantil: um estudo sobre acessibilidade. In M. C. Marquezine, R M. Busto, & D. S. Fujisawa (Orgs). *Reflexões, experiências e práticas sobre inclusão* (pp. 113-132). São Carlos: ABPEE.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Silva, A. P., & Silva, J. A. (2009). Inclusão e deficiência. In: M. P. Santos, M. P. S. Fonseca, & S. C. Melo (Orgs). *Inclusão em educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV.

Triviños, A. N. S. (1997). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

O envolvimento do orientador pedagógico nas escolas públicas do município de caxias (Brasil): Uma motivação a mais no desempenho acadêmico.

Viviane Penso Magalhães
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ (Brasil)
vivianepenso@hotmail.com

Resumo

A presente comunicação apresenta um recorte da dissertação de Mestrado defendida no PPGE da FEBF-UERJ (Brasil) sob o título: "Orientação Pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas para trilhar novos caminhos". **Objetivos:** Este estudo teve como objetivo principal conhecer o trabalho do Orientador Pedagógico, identificando os dispositivos legais que conformam a profissão, e quais atribuições são demandas pela escola a este profissional. Além de aprofundar o entendimento de como ele percebe seu desempenho na escola. **Enquadramento Conceptual:** Para esse recorte traremos a luz de (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) o que dizem estes profissionais sobre suas práticas, levando em conta uma nova perspectiva da função: um profissional articulador, formador, motivador e mediador do processo educacional, diferente de sua trajetória histórica tradicional e burocrática. **Metodologia:** (1) Pesquisa bibliográfica para entender um pouco a história da profissão, no sentido de conhecer melhor o objeto de estudo, analisando: leis, regulamentos, pareceres e regimentos que normatizam e/ou regulamentam a formação e atuação deste profissional. (2) Coleta de dados utilizando entrevistas realizadas com profissionais da área. (3) Análise das respostas do questionário aplicado aos dirigentes escolares na Avaliação Nacional de larga escala nomeada "Prova Brasil". **Resultados:** Mudança na profissão; envolvimento maior do profissional com a escola; melhoria no desempenho dos alunos. Entrevistas e análises revelaram que os Orientadores Pedagógicos se enxergam como potencialidade para as escolas e que em suas funções e papéis existe também a preocupação com, a formação humana e conscientização política de todos a sua volta. **Conclusão:** Os resultados permitem-nos afirmar que os Orientadores Pedagógicos se enxergam como potencialidade para as escolas e que em suas funções e papéis existe também a preocupação com, a formação humana e conscientização política de todos a sua volta. Além de estarem comprometidos com a construção de uma Educação participativa, humana e que forme o cidadão para a vida.

Palavras-chave: Orientador Pedagógico - transformação - motivação

1. Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a prática do Orientador Pedagógico (OP) na rede do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Especificamente, os seguintes objetivos foram perseguidos ao longo da investigação:

- Identificar os dispositivos legais que conformam a profissão do Orientador Pedagógico no município de Duque de Caxias.
- Descrever as atribuições legais que conformam a profissão do Orientador Pedagógico no município de Duque de Caxias.
- Analisar as funções desempenhadas pelo Orientador Pedagógico nas escolas.

Para o alcance de tais objetivos, inicialmente, com o intuito de compreendermos a história desta profissão, fez-se uma análise de documentos oficiais – leis, regulamentos, pareceres e regimentos - que normatizam e/ou regulamentam a formação e atuação deste profissional. Buscamos, em autores como Brzezinski (2010), Silva (2003) e Saviani (2000), a definição dos conceitos de formação dos profissionais em educação, com a perspectiva histórica das profissões de Orientadores Pedagógicos e Educacionais. Encontramos, em Grinspun (2008), Placco, Almeida e Souza (2011), a contribuição das ideias de espaço e identidade da coordenação pedagógica e em Hora (2012) fundamentos para discutir a Gestão Escolar. Além da revisão dos documentos e da literatura, a pesquisa faz uso de entrevistas a alguns profissionais – Orientadores Pedagógicos da rede municipal de Duque de Caxias. O roteiro de entrevistas, construído segundo as recomendações teórico-metodológicas Babbie (2005), englobou temas como: formação acadêmica, tempo na profissão, tempo de exercício no município de Duque de Caxias, condições de trabalho, tarefas, funções e papel da profissão.

2. Um olhar sobre a constituição profissional da orientação pedagógica

A análise de documentos oficiais nos possibilitou traçar um panorama da profissão reconhecendo importantes momentos de sua trajetória. Inicialmente, com a criação da Faculdade de Educação em 1939, vimos nascer o bacharelado um profissional voltado para as tarefas de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, sendo nomeado

"técnico em Educação" e posteriormente as habilitações especificando e dividindo os trabalhos acima, em Supervisão Escolar, Orientação Escolar, Administração e Inspeção escolar, estabelecida pelo Parecer 252/69 do CFE.

Posteriormente a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 64 que esta profissão antes decorrente das habilitações, hoje teria sua formação inserida no curso de Pedagogia com a lógica de um pedagogo com capacidade para atuar no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensinos, sejam eles, ambientes escolares ou não, além também, de uma formação com base na docência.

Depois de estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE),surge a figura do pedagogo gestor educacional, capaz de atuar na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares.

Com a mudança na ênfase da atuação do Orientador Pedagógico, estabelecida pelas DCNs, seu trabalho se volta também para os fazeres da equipe diretiva da escola, que acreditamos ser embasado nos princípios de uma gestão democrática, onde as decisões são coletivas, valorizando a participação e opinião de todos os envolvidos com a escola: corpo docente, discente , funcionários, família e sociedade. Novos rumos se configuram para sua atuação profissional e um grande leque de participação se abre fazendo enxergar além de suas tarefas diárias e rotineiras, devendo estar atento às questões que ultrapassam as unidades escolares, assumindo assim uma postura profissional perante aos desafios impostos pela conjuntura atual da educação.

Com base no panorama apresentado, é possível perceber que ações coletivas dos indivíduos e experiências vivenciadas pela sociedade, são responsáveis também pelo surgimento de documentos legais que norteiam as profissões. No caso específico da nossa pesquisa, o fim das habilitações e o novo caráter trazido pelas DCNs para o Orientador Pedagógico, traz a compreensão de um profissional mais completo (no sentido de suas funções) capaz de gerir e organizar de forma criativa e criadora espaços escolares e não escolares. O Pedagogo hoje, segundo documentos que o normatiza, se torna um profissional com amplo campo de atuação, atua na educação infantil, nos anos iniciais e na organização e funcionamento de uma instituição escolar ou não escolar, devendo, entretanto, buscar saberes e fazeres que compreendam a sala de aula e os demais processos formativos. No sentido de organizar e caracterizar a trajetória do pedagogo até os tempos atuais sintetizou nossa discussão no quadro abaixo:

Quadro 1: Panorama cronológico do profissional, segundo documentos legais.

DOCUMENTOS LEGAIS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Decreto - Lei nº 1190/39 Lei nº 4.024/61 Parecer n º 251/62	Pedagogo licenciado Ou Pedagogo bacharel (técnico em educação)
Lei nº 5.540/68 Parecer nº 252/69	Pedagogo Especialista: Supervisão Escolar Orientação Escolar Administração Inspeção Escolar
Lei nº 5692/71 Parecer nº 867/72	Pedagogo Especialista Exigência de estágio em docência
Lei nº 9394/96 Resolução CNE/CP nº 1/2006 – DCNs 1/2006	Pedagogo docente Pedagogo Gestor Educacional

Fonte: A autora, 2014.

3. Os Orientadores Pedagógicos da rede municipal de Duque de Caxias

Buscando identificar e refletir a respeito das funções desempenhadas por este profissional, entrevistamos alguns Orientadores Pedagógicos que atuam na rede do município de Duque de Caxias a respeito de suas práticas. Por meio da análise realizada, buscamos elencar algumas tarefas e funções que fazem parte do cotidiano, assim como identificar as condições de trabalho, vivenciada por estes profissionais. Alguns fatores foram detectados pelos entrevistados como obstáculos para o bom desenvolvimento do trabalho, e a estes pontos evidenciados por eles, fizemos uma ligação com a pesquisa de Cassassus (2007) que revelam os mesmos itens como obstáculos para o sucesso e a qualidade no ensino. Estes fatores são: formação/capacitação de professores, relação com a direção, infraestrutura e recursos da escola, participação da família na escola e condições salariais. As entrevistas até o momento revelaram que os Orientadores Pedagógicos se enxergam como um elemento de potencialidade nas escolas e que em suas funções e papéis existe também a preocupação com a formação humana, entendem que além de atividades pedagógicas eles exercem em seus ambientes de trabalho uma conscientização política que influencia aos indivíduos a sua volta.

> Costumo comparar a minha função com a de um técnico de futebol, quem está em campo mesmo, quem tem o talento, quem está de frente é o jogador, é ele quem vai lá, faz os gols, faltas, etc. Esses são os professores. O papel do orientador é um pouco de técnico de futebol, de coordenar estes talentos, encaixar as táticas, pensar as estratégicas, fazer as formações que neste caso seriam os treinos. (Orientador Pedagógico entrevistado)

Em principio, observamos que os orientadores levantaram questões consideradas empecilhos para a construção de uma educação melhor, tais como: a infraestrutura, a formação docente, encontros coletivos para formação e materiais escolares. Mas entendemos também, que não é se eximindo das responsabilidades pondo culpa nos fatores externos à escola, que serão alcançados meios para enfrentar os desafios. A melhoria não pode depender apenas de fatores ou políticas externas, e sim de um trabalho de equipe de todos os envolvidos com a escola.

Quando ouvimos o Orientador A comentar que, "Nossa condição de trabalho será melhor quando as políticas públicas realmente priorizarem a educação", analisamos esta, como uma afirmação muito simplória, que transfere para terceiros todas as expectativas de melhorias da educação, entendemos que se nós não lutarmos por avanços ele não virá. Na sequencia apresentamos os resultados em relação às cinco categorias que emanaram das entrevistas.

- Capacitação docente
- O âmbito do diretor e da gestão escolar
- A infraestrutura e recursos da escola
- Condições salariais
- O Orientador Pedagógico e a Relação família x escola

4. O orientador pedagógico na visão do diretor escolar: um estudo realizado nos microdados da Prova Brasil 2009 – base do diretor.

No município de Duque de Caxias, o fato de a Orientação Pedagógica fazer parte da Equipe Diretiva, aproxima ainda mais o trabalho da direção com o da orientação. Esta relação, segundo os princípios de gestão democrática, deve acontecer de forma harmoniosa para que haja a construção coletiva do processo educacional em sua amplitude. Tendo este princípio por base, decidimos olhar para os dados da Prova Brasil com o intuito de perceber a visão do Orientador Pedagógico na ótica

dos diretores escolares. Para isso, fizemos uma análise estatística na base de dados que contem as respostas dos diretores escolas ao questionário da Prova Brasil 2009.

A Prova Brasil é uma avaliação nacional de escolas públicas brasileiras que atendem ao Ensino Fundamental, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados nos anos escolares avaliados. Esta avaliação vem ocorrendo de forma sistemática desde o ano de 2005 e é responsável direta pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Seus dados são coletados por meio de dois instrumentos: a prova de Matemática e Língua Portuguesa, aplicada aos estudantes e os questionários contextuais, aplicados aos alunos, seus professores e os diretores de suas escolas. Segundo o INEP (2009), os diretores são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão.

Especificamente no questionário aplicado ao diretor, há um total de 134 itens, dentre os quais alguns se referem ao trabalho do pessoal de apoio pedagógico: Coordenador, Supervisor e Orientador Educacional. Na sequencia, apresentamos os resultados obtidos a estas questões. Cabe observar que usamos as respostas dos diretores de escolas que atendem ao 5º ano do ensino fundamental. Tais respostas nos possibilitaram, em uma visão panorâmica, um olhar sobre como os diretores das escolas brasileiras, das escolas situadas estado do Rio de Janeiro e as situadas no município de Duque de Caxias percebem o trabalho do orientador pedagógico.

4.1 Orientação Pedagógica: uma função na escola que ajuda a minimizar problemas.

O quadro a seguir apresenta os itens que foram considerados no estudo. Destacamos o item 49 que, diretamente, pergunta ao diretor se a carência de pessoal de apoio é por ele considerada um problema que pode ocorrer na escola.

Quadro 4: Itens do Questionário da Prova Brasil 2009, aplicado ao diretor da escola.

As perguntas 46 a 55 apresentam alguns problemas que podem ocorrer nas escolas. Responda se cada um deles ocorreu ou não este ano. Caso tenha ocorrido assinale se foi ou não um problema grave, dificultando o funcionamento da escola.			
Ocorreu na escola	**Não**	**Sim, mas não foi um problema grave**	**Sim, e foi um problema grave**
46 - Insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
47 - Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries	(A)	(B)	(C)
48 - Carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
49 - Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
50 - Falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
51 - Interrupção das atividades escolares?	(A)	(B)	(C)
52 - Alto índice de falta por parte dos professores?	(A)	(B)	(C)
53 - Alto índice de falta por parte dos alunos?	(A)	(B)	(C)
54 - Rotatividade do corpo docente?	(A)	(B)	(C)
55 - Problemas disciplinares causados por alunos	(A)	(B)	(C)

Fonte: INEP, 2013.

5. Conclusão

A possibilidade de realização deste trabalho trouxe-me importantes contribuições, em especial no que se refere ao entendimento da história da orientação pedagógica, de sua constituição como profissão e o conhecimento de suas práticas. Aprofundar o conhecimento sobre o tema só foi possível mediante uma base teórica reflexiva e colaboração dos profissionais que se depuseram a responder nossos questionamentos. Esta pesquisa foi uma conquista pessoal e profissional que teve como objetivo primordial trazer visibilidade e valorização à profissão do orientador pedagógico.

Para nortear as considerações, retomo nesta parte final certos pontos levantados no decorrer da pesquisa que se tornaram relevantes em minha reflexão. Para ajudar a direcionar as considerações finais, recoloco os objetivos específicos que foram perseguidos ao longo de toda essa trajetória de pesquisa.

Identificar os dispositivos legais que conformam a profissão do Orientador Pedagógico no município de Duque de Caxias.

Descrever as atribuições legais que conformam a profissão do Orientador Pedagógico no município de Duque de Caxias.

Analisar as funções desempenhadas pelo Orientador Pedagógico nas escolas.

Um mergulho sobre a documentação pertinente foi possível observar o quanto as legislações foram fundamentais para o crescimento da profissão. Numa rápida retrospectiva, iniciamos afirmando que: a ideia de um profissional capaz de mediar às relações existentes na escola, sempre esteve presente no panorama educacional brasileiro.

No inicio, com a criação da Faculdade de Educação vimos nascer com o bacharelado um profissional voltado para as tarefas de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, sendo nomeado "técnico em Educação" e posteriormente as habilitações especificando e dividindo os trabalhos acima, em Supervisão Escolar, Orientação Escolar , Administração e Inspeção escolar, estabelecida pelo Parecer 252/69 do CFE.

Posteriormente a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 64 que esta profissão antes decorrente das habilitações, hoje teria sua formação inserida no curso de pedagogia com a lógica de um pedagogo com capacidade para atuar no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensinos, sejam eles, ambientes escolares ou não, além também, de uma formação com base na docência.

Depois de estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), é compreendido que o pedagogo pode atuar na participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares. Resultando assim, em um pedagogo gestor educacional.

Em detrimento de uma postura ultrapassada construída ao longo dos anos com os auxílio de documentos legais, optamos por investir e acreditar no nascimento de uma nova frente de atuação para este profissional, com um horizonte rico em novas perspectivas para sua prática.

Num primeiro momento, nos preocupamos em distinguir duas funções que se assemelham pela sua constituição, sua história e muitas vezes pela proximidade das suas tarefas profissionais. A Orientação Educacional e a Orientação Pedagógica, apesar de serem duas profissões com fins educacionais, seguem rumos e propostas diferentes. A Orientação Educacional, outrora conhecida com Orientação Escolar, também por conta das habilitações estabelecidas pelo Parecer 252/69 do CFE, tem segundo as tarefas descritas pelo Regimento que rege as escolas municipais de Duque de Caxias, um trabalho mais voltado para cuidar da vida escolar do corpo discente, assim como a preocupação em promover integração entre as relações existentes nas escolas.

Já com relação ao orientador pedagógico, as especificidades estão mais voltadas para as questões pedagógicas, direcionadas ao corpo docente e também a trabalhos burocráticos como a documentação da vida escolar. Entendemos que estas características, persistem até hoje, por conta de uma história que se constitui por meio da divisão de trabalho e tarefas imposta pelas habilitações, em que cada especialista era responsável por um núcleo de trabalho, muitas vezes indiferentes às questões mais globais vivenciadas pela escola.

Hoje, cabe ao Orientador Pedagógico aumentar o seu leque de participação, enxergando além de suas tarefas diárias e rotineiras. É preciso estar atento às questões que ultrapassam as unidades escolares, assumindo assim uma postura profissional perante aos desafios impostos pela conjuntura atual da educação.

Com a mudança na ênfase da atuação do Orientador Pedagógico, estabelecida pelas DCNs, seu trabalho se volta também para os fazeres da equipe diretiva da escola, que acreditamos ser embasado nos princípios de uma gestão democrática, onde as decisões são coletivas, valorizando a participação e opinião de todos os envolvidos com a escola: corpo docente, discente, funcionários, família e sociedade.

Como estratégia para identificar e refletir a respeito das funções desempenhadas por este profissional entrevistamos alguns orientadores pedagógicos que atuam na rede do município de Duque de Caxias a respeito de suas práticas. Foi possível por meio da análise realizada, elencar algumas tarefas e funções que fazem parte do cotidiano, assim como identificar as condições de trabalho, vivenciada por estes profissionais. Alguns fatores foram detectados pelos entrevistados como obstáculos para o bom desenvolvimento do trabalho, e a estes pontos evidenciados por eles, fizemos uma ligação com pesquisas recentes que revelam os mesmos itens como obstáculos para o sucesso e a qualidade no ensino.

Com base na pesquisa de Cassassus (2007), apontamos que os Orientadores Pedagógicos do município de Duque de Caxias também sentem o impacto de alguns fatores no trabalho que é desenvolvido nas escolas. Estes fatores são: formação/capacitação de professores, relação com a direção, infraestrutura e recursos da escola, participação da família na escola e condições salariais, são alguns dos pontos levantados pelos nossos entrevistados e que também foram embasados pela pesquisa de fatores que influenciam no sucesso na educação.

Sobre a prática dos Orientadores Pedagógicos, observamos que a temática de formação/capacitação de professores estava presente em todas as falas dos entrevistados, elucidando sua importância para a profissão. Mas, o fato deles terem esta consciência não garante que esta pratica se realize constante e continuamente, existe uma queixa a respeito da falta de prioridade a formação e capacitação docente no calendário escolar. A vulnerabilidade existente no tempo destinado aos encontros para capacitação é um fator negativo para o trabalho desenvolvido por estes profissionais.

O planejamento, a articulação entre setores e a mediação das atividades pedagógicas na escola, são funções e papéis relatados pelos orientadores, mas os discursos mostraram que algumas tarefas com características burocráticas representam obstáculos para realização do trabalho, segundo eles, estas atividades absorvem um tempo na carga horária de trabalho além de tomarem uma proporção maior do que outras questões consideradas mais importantes.

As entrevistas revelaram que os orientadores pedagógicos se enxergam como um elemento de potencialidade nas escolas e que em suas funções e papéis existe também a preocupação com a formação humana, entendem que além de atividades pedagógicas eles exercem em seus ambientes de trabalho uma conscientização política que influencia aos indivíduos a sua volta.

Na condução da pesquisa nos permitimos um olhar sobre as respostas dos diretores ao questionário contextual aplicado aos dirigentes escolares na avaliação nacional Prova Brasil 2009. Especificamente, analisamos as respostas a duas questões do questionário verificando como estas questões são respondidas quando se consideram todos os diretores escolares ou quando consideramos apenas as respostas dos diretores de escolas situadas no estado do Rio de Janeiro ou do município de Duque de Caxias.

As análises evidenciaram que a maioria das escolas conta com a presença de um orientador pedagógico ou educacional. E, na perspectiva do diretor escolar este fato é relevante para minimizar a carência de pessoal na unidade por ele dirigida, pois consideram que o seu trabalho ajuda a minimizar problemas na escola. Evidenciaram ainda que na maioria das escolas a escolha do livro didático, no âmbito do PNLD, é realizada pelos professores e sua opinião é respeitada pela coordenação pedagógica.

Por fim, entendemos este estudo como um instrumento que ajude a evidenciar a importância do Orientador Pedagógico para a construção da Educação que sonhamos - uma educação participativa, humana e que forme o cidadão para a vida. Desejamos, entretanto, que este trabalho contribua para a visibilidade da profissão e para sua consolidação nos ambientes escolares ou não escolares.

Termino fazendo minhas as palavras de Grinspun (2008, p. 150), quando afirma a importância do profissional orientador pedagógico nas unidades escolares.

Para ajudar neste processo amplo, os professores podem contar com os especialistas, não para separar o todo escolar em partes, mas para tentar ajudar a entender e dinamizar a escola, propiciando meios e condições para melhor formar o aluno, enquanto pessoa humana. Esta é uma tarefa em que Orientadores e Supervisores podem atuar/trabalhar, em conjunto beneficiando a Escola e seus protagonistas.

Referencias

Babbie, E. Métodos de pesquisas de Survey. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 1999.

Brasil. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei n. 1.190, 04-04-1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, abr. 1939. Seção 1, p. 7929. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 ago. 2012. **Lei n. 5.540, 28-11-1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nov. 1968. Seção 1, p. 10369. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html >. Acesso em 30 ago. 2012. **Lei n. 9.394, 20-12-1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em 14 mar. 2013.

Brzezinski, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 5. Ed. Campinas: Papirus, 2010.

Cassassus, J. A escola e a desigualdade. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora/Unesco, 2007.

Conselho Nacional De Educação (Brasil). Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 24 nov. 2012.

Grinspun, M.P.S.Z. (Org.). Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Hora, D.L. Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

Marafon, M.r.c.; Machado, V.l.c. Contribuição do pedagogo e da pedagogia para educação escolar: pesquisa e crítica. Campinas, SP: Alinea, 2005.

Placco, V.m.n.s.; Almeida, L.r.; Souza, V.l.t. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intensões, tensões e contradições. Estudos e pesquisas educacionais, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 227-287, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>. Acesso em: ago. 2011.

Saviani, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

Silva, C.S.B. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Auto-regulação da aprendizagem e traços de personalidade em estudantes universitários

Alexandra Barros & Ana Margarida Veiga Simão
Faculdade de Psicologia, Universidade e Lisboa (Portugal)
alexandrafbarros@gmail.com, amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Resumo

A regulação intencional de estratégias que ajudam o estudante a manter a motivação para definir e atingir objetivos autopropostos sugere que características como a capacidade de adiar a gratificação imediata, a auto-crítica, a perseverança ou a iniciativa podem facilitar este processo. Nesse sentido, poder-se-á supor que a auto-regulação da aprendizagem, embora não sendo um traço de personalidade, mas sim um processo auto-dirigido que envolve proatividade e auto-consciência, poderá estar relacionada com determinadas características da personalidade dos estudantes. No entanto, muito pouca investigação se tem focado na forma como os factores de personalidade se relacionam com a auto-regulação da aprendizagem.

O objectivo deste estudo é explorar as relações entre a auto-regulação da aprendizagem, no geral, e nas suas três fases – antecipação e planeamento estratégico, execução e controlo e auto-reflexão – com a personalidade, considerada de acordo o modelo dos cinco factores. O modelo dos cinco factores da personalidade: FFM assume-se como um modelo explicativo da personalidade que pressupõe que a personalidade pode ser definida com base em cinco traços principais: Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade.

Os participantes foram 141 estudantes universitários, com idades entre os 18 e os 34 anos. Os processos de auto-regulação da aprendizagem foram avaliados a partir do Inventário de Auto-Regulação da Aprendizagem e os traços de personalidade foram avaliados pela adaptação portuguesa do NEO-FFI: NEO-Five Factor Inventory.

Os resultados mostram uma relação positiva e significativa da Auto-regulação total com as dimensões de personalidade Extroversão e Conscienciosidade. As mesmas relações são verificadas quando se consideraram separadamente os processos envolvidos nas três fases: antecipação e preparação, execução e controlo e auto-reflexão. O processo de antecipação e preparação apresenta ainda uma correlação inversa com a dimensão Neuroticismo.

À luz dos resultados, discutem-se implicações, analisam-se contributos e potencialidades para o desenvolvimento de intervenções em contexto educativo.

Palavras-chave: Auto-regulação da Aprendizagem, Personalidade, Modelo dos cinco factores

1. Introdução

A regulação intencional de estratégias que ajudam o estudante a manter a motivação para definir e atingir objetivos autopropostos sugere que características como a capacidade de adiar a gratificação imediata, a auto-crítica, a perseverança ou a iniciativa podem facilitar este processo. Nesse sentido, poder-se-á supor que a auto-regulação da aprendizagem, embora não sendo um traço de personalidade, mas sim um processo auto-dirigido que envolve proatividade e auto-consciência, poderá estar relacionada com determinadas características da personalidade dos estudantes. No entanto, muito pouca investigação se tem focado na forma como os factores de personalidade se relacionam com a auto-regulação da aprendizagem.

2. Enquadramento concetual

A auto-regulação, quando considerada num contexto de aprendizagem, relaciona-se com o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planeados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares (Zimmerman, 2000). Um dos propósitos da aprendizagem auto-regulada passa por conferir um papel central ao uso de estratégias, às atribuições dos indivíduos e à sua percepção de competência, envolvendo múltiplos processos nomeadamente definição de objectivos, planeamento estratégico, recurso a estratégias para organizar, codificar e fornecer informação, monitorização e metacognição, controlo da acção e da volição, gestão efectiva do tempo, crenças de auto-motivação (auto-eficácia, expectativas dos resultados, interesse intrínseco, orientação dos objectivos...), avaliação e auto-reflexão, (Schunk & Ertmer, 2000).

A perspetiva sociocognitiva aborda os fatores internos e externos que influenciam os processos de aprendizagem, já que considera que as cognições, motivações e comportamentos são influenciados pelo indivíduo e pelo meio físico e social. De acordo com Zimmerman (2013), a auto-regulação da aprendizagem envolve dimensões (cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual) e processos psicológicos de automonitorização, autoavaliação e autorreação e poderá ser conceptualizada ciclicamente: fase prévia (*forethought*), fase do controle volitivo (*performance/ volitional contro*l) e fase de autorreflexão (*self-reflection*), estando cada uma das fases interconectada de modo recíproco.

Trata-se de um processo cíclico e multidimensional – que não é um traço de personalidade nem uma característica só de alguns indivíduos – no qual o estudante desempenha um papel ativo, num processo diferenciado de acordo com as situações. Ao ser encarada desta forma, o que não quer dizer que não esteja relacionada com a inteligência ou com características pessoais, numa perspetiva mais centrada nos processos, a auto-regulação da aprendizagem distancia-se de um traço particular ou de uma capacidade desenvolvida isoladamente, constitui um processo diferenciado de acordo com as situações e é cíclico (Veiga Simão & Frison, 2013). Não nos podemos esquecer de que a auto-regulação da aprendizagem é uma ação *intencional, planeada, temporal, dinâmica e complexa* (Lopes da Silva, Duarte, Sá, & Veiga-Simão, 2004). *Intencional* na medida em que tem um objetivo a atingir (ou a evitar), que pode ser definido com maior ou menor precisão; *planeada,* em virtude de apelar a um planeamento estratégico de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais; *temporal,* na medida em que se desenrola ao longo de um período de tempo, mais ou menos alargado, para atingir o objetivo; *dinâmica,* pois a relação entre as diferentes fases pode processar-se em diferentes direcções (a monitorização pode alterar o planeamento estratégico anteriormente traçado); *complexa,* pois não é linear, uma vez que há variáveis cognitivas, metacognitivas, motivacionais e socioemocionais que a vão mediar ou moderar, positiva ou negativamente.

A personalidade pode também revelar-se uma variável a considerar no comportamento dos alunos face à aprendizagem, já que enquanto a avaliação das capacidades cognitivas pode dar indicações úteis daquilo que a pessoa pode fazer (desempenho máximo), a avaliação de factores não cognitivos como a personalidade pode dar informações úteis sobre aquilo que a pessoa efectivamente fará (Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009). De facto, alguns traços de personalidade podem mediar a forma como os estudantes interagem com os seus ambientes académicos, moldando a relação entre capacidades e a realização académica (Eilam, Zeidner & Aharon, 2009). A personalidade pode, por exemplo, moldar a forma como a capacidade geral de um indivíduo é investida em áreas particulares, conduzindo ao desenvolvimento de capacidades e competências específicas (Ackerman & Beier, 2003).

O modelo dos cinco factores da personalidade (FFM: Five Factor Model; Costa & McCrae, 1992a) reveste-se de um importante papel como "um modelo significativo e robusto dos atributos de personalidade" (Digman, 1996, p. 16), reunindo em torno de si grande parte da investigação sobre personalidade e a aceitação de muitos dos investigadores neste domínio da Psicologia. A estrutura de personalidade em cinco factores -embora com variações - tem sido identificada também com crianças (e.g., Digman & Inouye, 1986; Digman & Shmelyov, 1996) e com sujeitos de várias culturas (e.g., Church & Katigback, 1989; Paunonen, Jackson, Trzebinski & Fosterling, 1992). Assim, nas últimas décadas, tem-se tornado num dos modelos mais aceites para descrever de forma eficiente e compreensiva a personalidade humana, reunindo forte evidência empírica em relação à sua validade

(e.g., O'Connor, 2002) e sendo atualmente o mais utilizado em diversas áreas de investigação aplicada (Liang & Chu, 2009). Esta conceção da personalidade em cinco factores tem protagonizado diversos estudos provenientes de diferentes áreas da Psicologia, nomeadamente no que diz respeito à sua relação com variáveis da intervenção clínica (e.g., Butcher & Rouse, 1996, Costa & McCrae, 1992b; Smith & Williams, 1992), com o desempenho em contexto de trabalho nas organizações (e.g., Barrick & Mount, 1991), com o foco com que o indivíduo desempenha diferentes tarefas (e.g., Furnham & Bradley, 1997) e ainda com a motivação e desempenho e estudantes universitários (e.g., Komarraju, Karau, & Schmeck, 2008).

Parte da identificação de cinco dimensões (Neuroticismo ou instabilidade emocional, Amabilidade, Extroversão, Abertura à experiência e Conscienciosidade) que agregam em si as características de personalidade que definem os padrões de comportamento, pensamento e experiência emocional dos diferentes indivíduos, e que tanto podem ser auto como hetero-avaliadas (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005; Costa & McCrae, 1992a; Digman, 1990; McCrae & Costa, 1997). Estas dimensões parecem ter uma base genética (Digman, 1989), ser virtualmente generalizáveis a todas as culturas (McCrae & Costa, 1997; Pulver, Allik, Pulkkinen & Hamalainen, 1995; Salgado, 1997) e permanecer razoavelmente estáveis ao longo do tempo (Costa & McCrae, 1992a, 1988).

A dimensão Neuroticismo (*neuroticism*) relaciona-se com a tendência para experimentar emoções negativas como o medo, a tristeza, a vergonha, a raiva ou a culpa. Os indivíduos com resultados altos nesta escala tendem a ter pensamentos irracionais, a ser menos capazes de controlar os seus impulsos e a ter dificuldade em lidar com o stress. Pelo contrário, os indivíduos com um baixo resultado em Neuroticismo tendem a ser calmos e capazes de enfrentar situações difíceis sem grande perturbação (Costa & McCrae, 1992a).

A dimensão Extroversão (*extraversion*) relaciona-se fundamentalmente com o comportamento interpessoal do indivíduo e avalia o grau em que o sujeito é assertivo, falador, activo, gosta de estímulos e de excitação. Tende também a ser enérgico e optimista (Costa & McCrae, 1992a).

A dimensão Abertura à experiência (*openness*) traduz um traço de personalidade de indivíduos com imaginação activa, sensibilidade estética, atenção aos estímulos internos, preferência pela variedade, curiosidade intelectual e independência no julgamento. Os indivíduos com resultados elevados nesta dimensão tendem a ser curiosos acerca do mundo exterior e interior, a defender valores não convencionais e ideias novas. Procuram experiências novas, vivendo as emoções com intensidade. Por outro lado, os que têm resultados baixos nesta dimensão tendem a ser mais conservadores, preferindo o que já lhes é familiar em detrimento do que é novo ou diferente. Apresentam um leque mais estreito de interesses e tendem a viver as emoções de forma menos intensa (Costa & McCrae, 1992a).

A dimensão Amabilidade (*agreeableness*) está basicamente relacionada com o comportamento do indivíduo face aos outros, define o continuum entre o indivíduo agradável, altruísta, simpático e disponível para ajudar os outros, acreditando que os outros também são assim (sujeitos com resultados elevados em Amabilidade) e o indivíduo desagradável, antagonista, egocêntrico, que desconfia das intenções dos outros e que tende mais para a competição que para a cooperação (Costa & McCrae, 1992a).

A dimensão Conscienciosidade (*conscientiousness*) relaciona-se fundamentalmente com o auto-controlo no sentido de capacidade para planear, organizar e concretizar tarefas. Os sujeitos com resultados elevados em Conscienciosidade tendem a ser determinados, pontuais, escrupulosos, cumpridores e a ter grande força de vontade. Os que têm baixos resultados nesta mesma escala são menos rigorosos no cumprimento das tarefas e na aplicação dos princípios morais.

3. Objetivos

O objectivo geral deste estudo é explorar as relações, em estudantes universitários, entre a auto-regulação da aprendizagem, no geral, e nas suas três fases – fase prévia (*forethought*), fase do controle volitivo (*performance/volitional contro*l) e fase de autorreflexão (*self-reflection*)– com a personalidade, considerada de acordo com o modelo dos cinco factores. Adicionalmente, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, caracterizar-se-á a presente amostra em relação aos traços de personalidade e aos processos de auto-regulação da aprendizagem.

4. Metodologia

4.1 Amostra

O presente estudo foi conduzido tendo por base uma amostra de conveniência de 141 participantes, estudantes universitários de uma Universidade pública, em Lisboa, com idades entre os 18 e os 34 anos, com uma média de 19.62, uma mediana de 19 anos e um desvio padrão de 2.91. 31 (22%) dos estudantes são homens e 110 (78%) são mulheres.

4.2 Instrumentos

Os processos de auto-regulação da aprendizagem foram avaliados a partir do SRLI: Inventário de Auto-regulação da Aprendizagem (Barros & Simão, 2016) e os traços de personalidade foram avaliados pela adaptação portuguesa do NEO-FFI: NEO-Five Factor Inventory, a versão reduzida do NEO Personality Inventory (R) (Costa & McCrae, 1992a).

O SRLI: Inventário de Auto-regulação da Aprendizagem é um inventário de 36 itens que avalia as 3 fases da autoregulação. Os itens são cotados de 1 a 7, numa escala de Nunca (1) a Sempre (7). A escala referente à fase prévia (*forethought*) inclui 16 itens (exemplo de item:" Adapto as minhas estratégias às exigências de cada disciplina"), com um coeficiente alfa de Cronbach de .87, a escala referente à fase do controle volitivo (*performance/volitional contro*l) inclui 15 itens (exemplo de item: "Ao longo do semestre, procuro estar atento à forma como uso o meu tempo de estudo"), com um coeficiente alfa de Cronbach de .84 e a escala referente à fase de autorreflexão (*self-reflection*) inclui 5 itens (exemplo de item:" Quando não tenho sucesso, procuro reformular os métodos e as estratégias que usei") e revela um coeficiente alfa de Cronbach de .73. A escala de Auto-regulação total resulta do somatório simples de todos os itens e apresenta um coeficiente alfa de Cronbach de .92. Como as escalas do SRLI: Inventário de Auto-regulação da Aprendizagem são constituídas por um número diferente de itens, e de forma a que os resultados possam ser comparáveis, os somatórios foram divididos pelo número de itens de cada escala, de modo que o resultado de cada escala varie entre 1 e 7.

O NEO-FFI: NEO-Five Factor Inventory é a versão reduzida do NEO-PI (R): NEO Personality Inventory (R) e avalia os 5 domínios da personalidade Neuroticismo (exemplo de item: "Muitas vezes, quando as coisas não me correm bem, perco a coragem e tenho vontade de desistir"), Extroversão (exemplo de item: "Sou uma pessoa alegre e bem disposta"), Abertura à Experiência (exemplo de item: "Muitas vezes, gosto de me entreter com teorias e ideias abstractas"), Amabilidade (exemplo de item: "Prefiro colaborar com outras pessoas do que competir com elas") e Conscienciosidade (exemplo de item: "Sou capaz de me organizar, de forma a ter as coisas prontas nos prazos"), que caracterizam o modelo dos cinco factores. O Inventário é constituído por um total de 60 itens, tendo cada escala 12 itens, cotados de 1 a 5 pontos (de Discordo Fortemente a Concordo Fortemente). O resultado de cada escala pode variar entre um mínimo de 12 e um máximo de 60. O estudo da consistência interna do NEO-FFI: NEO-Five Factor Inventory, com base no coeficiente alfa de Cronbach revela coeficientes de .86, .77, .73, .68 e .81, respectivamente para Neuroticismo (N), Extroversão (E), Abertura à Experiência (O), Amabilidade (A) e Conscienciosidade (C).

4.3 Análise dos dados

Após a aplicação dos instrumentos, procedeu-se à análise dos dados recolhidos, com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics Version 22.*

5. Resultados

Os resultados referentes à Auto-regulação, obtidos a partir das escalas do SRLI: Inventário de Auto-regulação da Aprendizagem, são apresentados no Quadro 1.

Quadro1: Auto-regulação da aprendizagem: resultados nas escalas do SRLI (N=141)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Fase 3: Fase de Autorreflexão	3.20	7.00	5.48	.83
Total: Auto-regulação total	3.31	6.51	4.96	.65
Fase 1: Fase prévia	3.06	6.50	4.86	.66
Fase 2: Fase de controlo volitivo	2.87	6.60	4.55	.72

Tal como se pode verificar no quadro 1, as médias mais elevadas referem-se à Auto-regulação total e à Fase 3 da Auto-regulação: Fase de Autorreflexão. Estes resultados sugerem que o processo mais utilizado pelos estudantes é posterior ao fim do semestre e ao momento de avaliação. A fase de autorreflexão é a fase em que o indivíduo faz o seu autojulgamento, com as correspondentes atribuições causais e reage (autorreação) de forma mais adaptativa ou, pelo contrário, mais defensiva face aos resultados obtidos. A fase 1: Fase prévia, em que o estudante deverá fazer a análise da tarefa e um planeamento estratégico, estabelecendo objetivos e metodologias para os atingir, bem como a fase 2: Fase de controlo volitivo, em que o estudante fará a execução e o controlo do cumprimento dos planos estabelecidos apresentam médias um pouco inferiores. Estes dados parecem significar que os momentos anteriores aos momentos de avaliação são menos aproveitados pelos indivíduos, no sentido de optimizarem os seus processos de aprendizagem.

O quadro 2 apresenta as estatísticas descritivas referentes aos traços de personalidade, avaliados pelo NEO-FFI: NEO-Five Factor Inventory.

Quadro 2: Dimensões da personalidade: resultados nas escalas do NEO-FFI (N=141)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Amabilidade	28.00	57.00	44.99	6.20
Conscienciosidade	19.00	60.00	44.51	8.10
Abertura à Experiência	27.00	58.00	44.41	6.28
Extroversão	23.00	59.00	41.24	6.85
Neuroticismo	16.00	59.00	39.74	8.69

Como se verifica pela análise do quadro 2, as médias correspondentes aos cinco domínios de personalidade considerados são relativamente próximas. O maior valor corresponde à escala de Amabilidade, seguido do valor da escala de Conscienciosidade. A ligeira superioridade da dimensão Amabilidade pode ser interpretada tendo em conta a faixa etária dos participantes, adultos muito jovens na sua maioria, já que a mediana das idades dos participantes é de 19 anos. Também o elevado valor observado na escala de Abertura à Experiência poderá estar relacionado com a fase da vida em que os participantes se encontram – estudantes do ensino superior- estando, portanto, envolvidos num processo de desenvolvimento pessoal que passa precisamente pela recetividade a novas informações, novas experiências, novas ideias e pela curiosidade face ao mundo exterior. No sentido oposto, o valor mais baixo refere-se à dimensão Neuroticismo. Sendo a dimensão Conscienciosidade muito relevante face ao comportamento face às tarefas escolares, tal como o Neuroticismo, por razões opostas, parece relevante salientar que os maiores valores de desvio-padrão surgem precisamente em relação às escalas de Neuroticismo e de Conscienciosidade, sugerindo a diversidade de perfis de personalidade dos estudantes que participaram neste estudo.

Os dados da correlação de Pearson entre as dimensões de personalidade e a auto-regulação da aprendizagem são apresentados no quadro 3.

Quadro 3: Auto-regulação da aprendizagem e dimensões da personalidade (N=141)

	Fase prévia	Fase de controlo volitivo	Fase de autorreflexão	Auto-regulação total
Neuroticismo	-.20*	-.10	-.08	-.14
Extroversão	.30**	.19*	.24**	.28**
Abertura à Experiência	.06	-.01	-.01	.02
Amabilidade	.18*	.24**	.17*	.22**
Conscienciosidade	.55**	.67**	.50**	.65**

**. A correlação é significativa no nível p<.01 (bilateral).
*. A correlação é significativa no nível p<.05 (bilateral).

A análise dos dados apresentados no quadro 3, revela que a dimensão de personalidade Conscienciosidade mostra as maiores correlações quer com a escala de Auto-regulação total, quer com as três fases da Auto-regulação. Estas correlações são positivas e significativas ($p<.01$) e são todas superiores a .50. Assim, encontram-se correlações positivas e significativas da Auto-regulação da aprendizagem com a Conscienciosidade mesmo quando se consideram separadamente os processos envolvidos em cada uma das três fases: prévia, com a análise da tarefa e o planeamento estratégico, de controlo volitivo, com a monitorização da execução e o controlo dos processos e dos progressos e de auto-reflexão, com o autojulgamento e a autorreação.

Pelo contrário, a dimensão Abertura à Experiência apresenta correlações praticamente nulas com todas as fases da Auto-regulação, sugerindo que um traço de personalidade que predispõe à curiosidade e ao interesse face a novos conteúdos e a novas experiências, parece relativamente independente dos processos de aprendizagem que o estudante utiliza face às tarefas escolares. Também o traço de personalidade Neuroticismo apresenta uma relação quase nula com todas as fases da Auto-regulação da aprendizagem. A única exceção é uma correlação negativa (e significativa a $p<.05$) do resultado referente à fase prévia e o resultado de Neuroticismo, sugerindo que a tendência para o estudante ter emoções negativas como a ansiedade ou o desânimo, varia inversamente à frequência com que o estudante analisa a tarefa com que se vai deparar e faz um planeamento estratégico para a enfrentar. Outras correlações significativas aparecem com as escalas de Amabilidade e de Extroversão, dimensões da personalidade mais relacionadas com o comportamento interpessoal do que com o comportamento face à aprendizagem.

6. Conclusões

Sendo a Conscienciosidade um traço de personalidade que se relaciona com a estipulação de objectivos, a sua observância ("compliance"), a concentração e a regulação de esforço (Poropat, 2009, 2013), a forte relação positiva com a auto-regulação da aprendizagem parece justificada. Além disso, havendo estudos que mostram que a conscienciosidade é um factor passível de predizer positivamente comportamentos de gestão de tempo (e.g., Douglas, Bore e Munro, 2016), é também compreensível a forte relação encontrada com a fase de execução e controlo (controlo volitivo). A investigação tem mostrado ainda que os estudantes mais conscienciosos poderão ser academicamente mais bem sucedidos devido à sua tendência para favorecer objectivos orientados para a aprendizagem ("learning-oriented goals" ou "mastery goals") (Pintrich, 2000), o que, em parte, coincide com a "forma "autorregulada" de abordar as tarefas de aprendizagem, especificamente na fase prévia.

De referir que, embora com um coeficiente de pequena amplitude, mas significativo a p<05, a fase prévia, especificamente o processo de antecipação e planeamento estratégico apresenta uma correlação inversa com a dimensão Neuroticismo. Talvez a tendência dos indivíduos com elevados níveis de Neuroticismo para experimentar emoções negativas como a ansiedade, lhes dificulte o envolvimento em processos de aprendizagem mais planeados e racionais. Neste caso, poder-se-á supor que a mais baixa tendência dos indivíduos com resultados elevados em Neuroticismo para serem capazes de controlar os seus impulsos ou a sua maior dificuldade em lidar com situações exigentes, comprometa, pelo menos parcialmente, a forma planeada e estratégica como eles poderiam enfrentar uma tarefa escolar.

Em síntese, tal como referido em estudos anteriores com populações mais jovens (e.g. De Pauw et al., 2009; Eilam, Zeidner & Aharon, 2009; MacCann, Duckworth & Roberts, 2009), a conscienciosidade, em particular, parece ser um factor da personalidade significativamente correlacionado com a auto-regulação da aprendizagem. De facto, trata-se de um factor que integra em si um conjunto de atributos directamente relacionáveis com a auto-regulação – como por exemplo, a orientação para objectivos, o auto-controlo, a organização, a persistência no trabalho, entre outros (Koestner, Bernieri & Zuckerman, 1992). Estes atributos poderão mediar a relação entre a conscienciosidade e a auto-regulação da aprendizagem (Eilam, Zeidner & Aharon, 2009). Para que o processo de ensino e de aprendizagem promova esses atributos directamente relacionáveis com a auto-regulação, é imprescindível criar oportunidades no contexto que permitam ao estudante, como o próprio prefixo "auto" indica, um papel mais activo, maior autonomia na realização de aprendizagens significativas (Veiga Simão, Duarte, & Ferreira, 2012).

No contexto educacional a investigação aponta para a necessidade de se ter em conta a personalidade dos estudantes quando se concebem e implementam intervenções educacionais, de forma a que se tornem mais individualizadas e, portanto, mais eficientes.

Referencias

Ackerman, P. L., & Beier, M. E. (2003). Trait complexes, cognitive investment, and domain knowledge. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *Perspectives on the psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp. 1-30). New York: Cambridge University Press.

Barrick, M. & Mount, M. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, *44*, 1-26.

Butcher, J. N., & Rouse, S. V. (1996). Personality: Individual differences and clinical assessment. *Annual Review of Psychology, 47*, 87-111.

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Church, A. T., & Katigbak, M. S. (1989). Internal, external and self-report structure of personality in a non-western culture: an investigation of cross-language and cross-culture generalizability. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (5), 857-872.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and pouse ratings on the NEO Personality Inventory. J*ournal of Personality and Social Psychology, 54,* 853-863.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992a). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. (1992b). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders, 6*, 343-359.

De Pauw, S. S. W., Mervield, I., & Van Leeuwen, K. G. (2009). How are traits related to problem behavior in preschoolers? Similarities and contrats between temperament and personality. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37,* 309-325. doi: 10.1007/s10802-008-9290-0

Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality, 57,* 195-214.

Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five factor model. *Annual Review of Psychology, 41,* 417-440.

Digman, J. M., & Inouye, J.(1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 50* (1), 116-123.

Digman, J. M., & Shmelyov, A. G. (1996). The structure of temperament and personality in russian children. *Journal of Personality and Social Psychology, 71* (2), 341-351

Douglas, H. E., Bore, M., & Munro, D. (2016). Coping with university education: The relationship of time management behaviour and work engagement with the five factor model aspects. *Learning and Individual Differences*, *45*, 268-274. doi: 10.1016/j.lindif.2015.12.004

Eilam, B., Zeidner, M., & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: an explorative field study. *Psychology in the Schools*, *46* (5), 420-432. doi: 10.1002/pits.20387

Furnham, A., & Bradley, A. (1997). Music while you work: The diferencial distraction of background music on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Applied Cognitive Psychology*, *11*, 445-455.

Furnham, A., Monsen, J., & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, big five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors pf academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, *79,* 769-782. doi: 10.1348/978185409X412147

Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga-Simão, M. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante - Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.

Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 52-59.

Liang, Y.-W., & Chu, C.-M. (2009). Personality trats and personal and organizational inducements: antecedents of workaholism. *Social Behavior and Personality*, *37* (5), 645-660. doi: 10.2224/sbp.2009.37.5.645.

Komarraju, M., Karau, S. & Schmeck, R. (2008). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, *19*, 47-52.

MacCann, C., Duckworth, A. L., & Roberts, R. D. (2009). Empirical identification of the major facets of conscientiousness. *Learning & Individual Differences*, *19*(4), 451-458. doi: 10.1016/j.lindif. 2009.03.007

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality traits structure as a human universal. *American Psychologist, 52,* 509-516.

O'Connor, B. P. (2002). A quantitative review of the comprehensiveness of the five-factor model in relation to popular personality inventories. *Assessment, 9,* 188-203.

Paunonen, S. V., Jackson, D. N., Trzebinski, J., & Fosterling, F. (1992). Personality structure across cultures: A multimethod evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 62* (3), 447-456.

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135,* 322-338. doi: 10.1037/a0014996

Poropat, A. E. (2013). A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education. *British Journal of Educational Psychology*, *84*, 239-252. doi: 10.1111/bjep.12019

Pulver, A., Allik, J., Pulkkinen, L., & Hamalainen, M. (1995). A Big Five personality inventory in two nonIndo-European languages. *European Journal of Psychology, 9, 109-124.*

Salgado, J. F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology, 82,* 30-43.

Schunk. D. H. & Ertmer. P. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Self-regulation: Theory, research and applications,* (pp 631-649). Orlando: Academic Press.

Smith, T. W., & Williams, P. G. (1992). Personality and health: advantages and limitations of the five-factor model. *Journal of Personality, 60* (2), 395-423.

Veiga Simão, A. M., Duarte, F., & Ferreira, P. (2012).Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas. *Cadernos de Educação*,*42*, 12- 42.

Veiga Simão, A.M., & Frison, L. (2013). Auto-regulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel, 45*, 02-20.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp 13-39). New York: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist, 48* (3), 135-147.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

O protagonismo infanto-juvenil na participação política de estudantes de escolas democráticas e inovadoras

Isis Sousa Longo
USCS (Brasil)
isis.longo@uscs.edu.br

Resumo

A pesquisa procurou analisar documentos, materiais e práticas pedagógicas de duas escolas municipais de São Paulo/Brasil consideradas democráticas e inovadoras, que construíram seus projetos políticos pedagógicos sob inspiração da Escola da Ponte (Portugal), e que promovem a motivação e empoderamento do protagonismo infanto-juvenil por meio de instâncias representativas e participativas (Assembleias Estudantis, Grêmio Estudantil e República de Estudantes). Procuramos compreender como a relação destas escolas públicas com a metodologia da Escola da Ponte e a especificidade da legislação brasileira na defesa dos direitos infanto-juvenis preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente contribuíram para a mudança de mentalidade e de práticas educativas autoritárias, à medida que, fortalecem a participação política dos segmentos sociais da comunidade escolar, no processo de escolha dos conselheiros de escola, na formação e eleição das organizações estudantis, bem como na elaboração dos projetos políticos pedagógicos. **Objetivos:** I- analisar documentos e práticas pedagógicas inovadoras no âmbito do protagonismo infanto-juvenil nas escolas: EMEF Campos Salles (DRE- IP – Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga/SP) e EMEF Amorim Lima (DRE – BT – Diretoria Regional de Ensino do Butantã/SP); II- realizar levantamento da produção acadêmica sobre as experiências das escolas pesquisadas. **Metodologia:** Pesquisa qualitativa em educação de caráter bibliográfico. Fontes primárias: documentos oficiais das escolas pesquisadas; fontes secundárias: artigos científicos referentes às experiências inovadoras das escolas. Utilizamos o método de análise de conteúdo segundo o referencial teórico do materialismo-histórico, e estabelecemos categorias de análise para os conteúdos discursivos dos materiais pesquisados **Resultados:** elaboração de quadro comparativo e interpretativo entre os preceitos legais, conteúdos discursivos e interpretação teórica. **Conclusões:** as experiências democráticas e inovadoras das escolas pesquisadas apresentam especificidades em relação às metodologias de produção de conhecimento autônomo, em virtude dos seus percursos históricos, ambas apresentam possibilidades de formulação de ações voltadas para o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil e da participação ativa no contexto social.

Palavras-chave: Cidadania Ativa, Escola da Ponte, Estatuto da Criança e do Adolescente, Protagonismo infanto-juvenil, escolas públicas inovadoras.

Abstract

The research sought to review documents, materials and pedagogical practices of two public schools in São Paulo/Brazil considered democratic and innovative, who built their pedagogical political projects under the inspiration of Escola da Ponte (Portugal), and to promote the motivation and empowerment of youth protagonism by means of representative participatory bodies (Student Assemblies, Student Republic). We seek to understand how the relationship of these public schools with the methodology of the Escola da Ponte and the specificity of the brazilian legislation on children's rights provided in the Statute of the Child and Adolescent contributed to the change of mentality and educational practices as authoritarian, strengthen the political participation of the school community social segments, in the process of choice for school counselors, in the formation and election of the student organizations, as well as in the elaborate pedagogical practices. **Objectives:** I-review documents and innovative pedagogical practices in the context of the role of children and youth in schools: School Campos Salles (DRE-IP – Regional Education Board of Ipiranga/SP) and School Amorim Lima (DRE-BT-Regional Education Board of Butantã/SP); II-conduct survey of academic work on the experiences of schools surveyed. **Methodology:** qualitative research on bibliographic character education. Primary sources: official documents of the schools surveyed; secondary sources: scientific articles relating to innovative experiences of schools. We use the method of content analysis according to the theoretical framework of historical materialism, and establish categories of analysis to the discursive content of materials searched. **Results:** preparation of comparative and interpretive framework between the legal precepts, discursive content and theoretical interpretation. Conclusions: the democratic and innovative experiences of schools feature specifics in relation to production of standalone knowledge methodologies, by virtue of its historical trajectories, both present possibilities for formulating actions directed to the strengthening of the role of children and youth and active participation in the social context.

Keywords: Active Citizenship, Escola da Ponte, Statute of Children and Adolescents, Youth Leadership, innovative public schools.

1. Introdução

1.1 Escolas públicas, democráticas e inovadoras: a inspiração na Escola da Ponte

Na breve história da democracia brasileira, após a ditadura militar (1964/1985) as mudanças dos paradigmas legais, com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei 8.069/90), além da novidade da participação popular nos trâmites das políticas públicas, com os Conselhos Gestores e as Conferências periódicas, há a novidade da concepção sobre a garantia de direitos, que implica alterações das práticas e mentalidades autoritárias de instituições seculares como família e escola.

Quanto ao exercício da participação democrática de crianças e adolescentes no seu processo de aprendizagem, o artigo 53 do ECA garante, além da igualdade de acesso e permanência, entre outros, o direito à organização estudantil e o direito à contestação dos critérios avaliativos. Para as famílias fica assegurado o direito de participar das propostas educacionais.

Nos artigos 57 e 58 ficam asseguradas novas propostas educacionais que contemplem a diversidade e especificidade das crianças e adolescentes. Estas garantias legais evidenciam a necessidade de ruptura com o modelo escolar tradicional, que prima pelo discurso da "igualdade" de conteúdos e métodos de ensino, aos alunos de diferentes classes sociais, diferentes etnias, diferentes origens, diferentes crenças, o que, portanto, perpetua a reprodução de desigualdades, com o fracasso escolar dos alunos das camadas populares (BOURDIEU, 2011).

Como as mudanças de práticas e concepções são dialéticas, avanços e recuos de ações e medidas do poder público e sociedade civil para a adequação aos marcos legais ocorrem num processo dinâmico que exige o posicionamento dos atores sociais, entre eles os educadores(as). Com a perspectiva de transformação social, a atuação dos trabalhadores da educação, especificamente, os professores(as) e educadores(as) sociais que atuam com crianças e adolescentes, o compromisso em compreender a realidade do ponto de vista da classe social, do pertencimento étnico-cultural, de gênero, de origem, é essencial para formular junto à coletividade um projeto de sociedade contra-hegemônico (GRAMSCI, 2000).

Desta forma, mesmo considerando o fato de que o sistema público de ensino se insere na lógica sistêmica do poder hegemônico (GROPPO, 2010), há resistências e proposições diversas no fazer cotidiano da experiência educativa, que se contrapõem ao modelo da educação bancária com projetos inovadores, como o caso da existência de escolas públicas democráticas e inovadoras na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – EMEF Campos Salles e EMEF Amorim Lima. Isto significa ampliar a possibilidade de uma educação pública e popular, realizada nas escolas públicas mediante a disputa política entre os atores sociais, para o exercício da democracia participativa:

> O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental [...] A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública* (FREIRE, 2001, p. 75)

As escolas da rede municipal de ensino de São Paulo/Brasil que foram pesquisadas, EMEF Amorim Lima e EMEF Campos Salles, quanto às diretrizes de seus Projetos Políticos Pedagógicos, mencionam a realidade da Escola da Ponte (Portugal) como fonte inspiradora para a mudança de paradigma de ensino-aprendizagem.

> Desde o início, prevaleceu uma matriz axiológica bem definida no projeto da Ponte. Tudo aquilo que fizemos decorreu de valores. Não pense que tais valores foram mero ornamento de um Projeto Político-Pedagógico (PPP). Eles foram assumidos integral e praxiologicamente pela equipe. E levados às últimas consequências, nas mudanças que, gradual e responsavelmente, introduzimos nas práticas, até a celebração do primeiro contrato de autonomia de que há memória no mundo da Educação (PACHECO, 2012, p. 12)

O conjunto de valores apresentado por Pacheco, como bem lembra Celso Vasconcelos, no prefácio da obra "Dicionário de Valores" (2012), tem um caráter limitado, mas, esse fato é justamente a riqueza da obra; pois, valores são muitos, mas temos que ter clareza de quais são os valores imprescindíveis para a realização de uma educação que seja significativa para educandos e educadores. Ou seja, temos que ter o compromisso ético de partilhar a discussão e incorporação dos valores nas nossas ações cotidianas, nas nossas atitudes para desenvolvermos *uma outra educação possível!*

Ao avaliarmos a mudança de práticas e mentalidade como um processo dialético, significa compreendermos os desafios constantes para que de fato os preceitos legais de uma escola pública, laica, democrática, de qualidade e popular sejam concretizados. Desta forma, as experiências pedagógicas e sociais das escolas públicas analisadas, evidenciam que a sua práxis está em permanente construção, portanto, o fato de modificarem as relações de poder entre equipe gestora e comunidade permitiu a reflexão conjunta das necessidades de novas intervenções mais direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

> Nesse contexto, reforça-se a concepção de práxis, de prática refletida, de atividades teórico-práticas que têm, de um lado, a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias e formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional, e, de outro, a teoria representada por um conjunto de ideias, sistematizado a partir da prática pedagógica (VEIGA, 2011, p.57)

Ao buscar alternativas para a práxis emancipadora, as escolas públicas brasileiras EMEF Campos Salles e EMEF Amorim Lima, são introduzidas a dispositivos pedagógicos da metodologia da Escola da Ponte (Portugal), que estabelecem a primazia do aprendizado em grupo, com tomada de decisões coletivas e relação horizontal de poder entre alunos e professores. Por suposto, houve a resistência e ainda há dúvidas sobre esta metodologia, no entanto, a busca intensificou a identidade dos atores como membros atuantes de uma escola que defende o seu projeto.

O fato da experiência da Ponte ser uma referência positiva sobre a possibilidade de mudança da metodologia tradicional de ensino, não significa a transposição e reprodução desse modelo, pois como defende José Pacheco, a Ponte é uma experiência singular, não deve ser copiada e sim servir de inspiração para que cada escola, em sua especificidade, realize sua auto-organização, em contraposição às práticas educativas dominantes.

Pacheco (2013), nos seus escritos sobre as vivências na escola da Ponte, informa que o projeto pedagógico sempre se deparou com a tensão entre a adesão e o abandono por parte dos profissionais da educação. Ele remete a participação docente à simbiose. Ou seja, na analogia com os conceitos da biologia, o interessante da relação de simbiose é que o estar junto em uma relação duradoura, seria benéfico para todos. Porém, ainda, com o artifício da comparação conceitual, a formação docente em uma lógica capitalista, imprime marcas de competição, predação e parasitismo entre as pessoas.

Para a obtenção de mais subsídios teóricos e práticos, sobre a possibilidade de implantação da metodologia da Escola da Ponte, em 2005, houve o intercâmbio pedagógico entre membros da comunidade e equipe gestora da EMEF Campos Salles (DRE-Ipiranga – região Centro-Sul/SP), com a EMEF Amorim Lima (DRE-Butantã – região Oeste/SP), escola pública que em sua trajetória, assumiu os princípios da Ponte como forma de garantir a diversificação das aprendizagens. Essa troca de experiências gerou várias ações de esclarecimentos e proposituras na comunidade e na EMEF Campos Salles, e culminou na aprovação pelo Conselho de Escola da adoção dos princípios e metodologia referenciados na Escola da Ponte (NOGUEIRA; MAZON, 2005).

2. Enquadramento conceitual

As análises sobre as escolas democráticas, inovadoras e de qualidade social apresentam várias abordagens teórico-metodológicas, desde as especificidades da metodologia de trabalho, como as características socioculturais da região para a construção de escolas democráticas. Os estudos centram suas análises na concepção das Escolas Democráticas, na qual, desde início do século XX, tem demonstrado efetiva atuação em diferentes países e contextos históricos. No ideário das sociedades democráticas, AQUINO & Sayão (2004) apontam o momento de "crise dos valores" das sociedades atuais, portanto, a escola estaria incluída nesta crise:

> A noção de crise de valores na educação parece espelhar, assim, o exato momento em que os mais velhos perdem de vista os referenciais basais que os guiaram até então, principalmente no que diz respeito à concepção e manejo da idéia de autoridade do educador. Tal estado de coisas costuma redundar, a nosso ver, em alguns efeitos insidiosos: a) uma difusa e incauta melancolia dos supostos 'bons tempos' que não voltam mais; b) um nítido desassossego quanto ao mundo que abrigará nossos filhos e alunos, carreando um esgarçamento sutil de nossa visão do futuro; c) e, por fim, um misto de estranheza e desconforto em relação aos mais novos, ao mesmo tempo parceiros e alvos de nossas ações (p.17)

No decorrer da análise, os autores destacam que os momentos de crises são importantes para o processo de mudança, portanto, a crise pode ser algo positivo. De tal forma que, para as escolas públicas brasileiras, a realização da massificação do acesso em três décadas, após a redemocratização do país, pode evidenciar o "esgotamento" do paradigma autoritário do ensino tradicional, que não atende a massa de estudantes das camadas populares, que reagem ao sistema (indisciplina, evasão, violência), implicando tomada de decisões frente às crises. *"Eis aqui, a nosso ver, o papel fundador das escolas democráticas, posto que só se pratica democracia ensinando-a; e só se ensina democracia praticando-a" (p.20).*

Por este caminho, o de compreender a democracia política e a democracia social enquanto pressupostos para a criação das escolas democráticas, os autores em questão, apresentam a experiência da Escola da Ponte, suas características inovadoras frente ao processo de construção do conhecimento pelo estudante, mediante, a permanência da centralidade do educador/a, como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, o que contrariaria as concepções das escolas ditas "libertárias", como Summerhill, onde o adulto no "fetiche" da horizontalidade de poder acabaria por contribuir para o reforço do individualismo e da tirania infantis.

Com essas considerações, os autores situam o leitor no contexto histórico em que o PPP – Projeto Político Pedagógico da EMEF Amorim Lima fora construído, no coletivo da comunidade escolar, com a assessoria externa. Nesta elaboração do PPP seria estruturante à nova cultura escolar, a construção, entre todos os segmentos escolares, de relações coletivas justas em um espaço público democrático.

No decorrer da descrição do processo de implantação do projeto da EMEF Amorim Lima, percebemos a preocupação dos gestores e assessores em viabilizar um projeto que atendesse às expectativas de todos os atores envolvidos na comunidade escolar, bem como extrapolasse o corporativismo do funcionalismo público, pois, docência compartilhada, salões de estudo, construção de espaços de aprendizagem, são concepções de uma educação partícipe de uma nova cultura escolar, sendo difícil a implantação efetiva destas concepções sem a adesão convicta/responsável do grupo.

Este "acordo coletivo" aparece na Carta de Princípios de Convivência que está exposta no blog da EMEF Amorim Lima juntamente com o histórico de criação deste documento. Importante ressaltar que pelas informações disponíveis, este documento foi construído pelos estudantes da escola, com o apoio de familiares voluntários e docentes, e sua aprovação ocorreu nas Assembleias Estudantis – fóruns deliberativos dos estudantes que pensam soluções para os problemas e conflitos do cotidiano escolar.

Para Pacheco (2013), a fusão entre o discurso crítico e a prática política é essencial para a ruptura entre os processos de conceitualização e de execução, portanto, os espaços para reflexão-ação propiciam ao grupo-sujeito reelaborar valores, crenças, opiniões, afirmando a escola como lócus da microcultura local, o que contraria a hegemonia dominante. Nesta lógica de fortalecimento do sujeito-grupo, os dispositivos pedagógicos democráticos das comissões mediadoras, assembleias dos salões, república de estudantes, conselho de escola são os propulsores da aprendizagem político-pedagógica.

Estes dispositivos pedagógicos potencializam o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil, à medida que geram e motivam aprendizagens sobre: o direito à participação política, o exercício de liderança individual e coletiva, e a apropriação crítica do espaço público; no entanto, como as práticas e mentalidades do modelo tradicional de ensino estão arraigadas na cultura escolar, é fato que, partilhar o poder da gestão da aula, neste caso, da gestão da aprendizagem em grupos nos salões, não é tarefa fácil. Parafraseando AQUINO & SAYÃO (2004, 20): [...] *só se pratica democracia ensinando-a; e só se ensina democracia praticando-a.*

3. Objetivos

Para compararmos experiências de escolas democráticas inovadoras brasileiras que estivessem pautadas pelos preceitos da garantia dos direitos infanto-juvenis e comprometidas com um Projeto Político Pedagógico voltado à participação ativa da comunidade escolar, elencamos como objetivos da pesquisa:

a) realizar levantamento bibliográfico sobre experiências de escolas democráticas e inovadoras e a relação dos Projetos Políticos Pedagógicos com o fortalecimento do protagonismo infanto juvenil preconizado pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8089/90);

b) conhecer as práticas pedagógicas inovadoras no âmbito do protagonismo infanto-juvenil em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: EMEF Campos Salles (DRE- IP – Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga) e EMEF Amorim Lima (DRE – BT – Diretoria Regional de Ensino do Butantã);

c) estabelecer comparação entre os preceitos estabelecidos nos Projetos Políticos Pedagógicos da Escola da Ponte (Portugal) e das duas escolas públicas inovadoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo inspiradas pela experiência portuguesa (EMEF Campos Salles e EMEF Amorim Lima);

4. Metodologia

A pesquisa foi realizada em quatro fases:

Fase 1: - Levantamento de artigos em periódicos científicos virtuais: Portal Periódicos CAPES; SciELO; LILACS. Descritores: escolas democráticas; EMEF Amorim Lima; EMEF Campos Salles; Escola da Ponte; protagonismo infanto-juvenil; grêmios estudantis; práticas pedagógicas inovadoras;

Fase 2: - Seleção e análise do material coletado. Leitura dos artigos selecionados.

Fase 3: - Pesquisa e coleta de dados nos sites oficiais das escolas selecionadas: EMEF Campos Salles e EMEF Amorim Lima;

Fase 4: - Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas selecionadas.

Os dados coletados pela pesquisa foram analisados conforme o *método de análise de conteúdo* segundo o *referencial teórico do materialismo-histórico*. Conforme Triviños (1987), o método de análise de conteúdos, no campo das pesquisas em educação, é recomendado para pesquisas qualitativas que estejam voltadas à análise de mensagens escritas ou orais.

Com o referencial teórico do materialismo-histórico estabelecemos categorias de análise (participação democrática; protagonismo infanto-juvenil; cidadania ativa; diálogo; cultura para a Paz; valores republicanos; direitos humanos), e elaboramos quadros comparativos entre os preceitos legais, conteúdo discursivo e interpretação teórica.

5. Resultados

Em nossas análises sobre as inovações pedagógicas vivenciadas nas experiências da EMEF Campos Salles e da EMEF Amorim Lima, principalmente no que se refere aos mecanismos pedagógicos que fortalecem e estimulam a participação infanto-juvenil, percebemos aproximações e distanciamentos entre as duas escolas públicas brasileiras, e também, frente à experiência inspiradora, a Escola da Ponte, em Portugal. Para mensurarmos nossas análises, elaboramos quadros comparativos entre os dados coletados

5.1

Quadro 1: histórico de implantação das mudanças nos PPP

Critérios/dados	Escola da Ponte	EMEF Amorim L.	EMEF Campos S.
Ano de implantação do Projeto	- 1976 (conjuntura da redemocratização de Portugal)	- 2003/2004	- 2007/2008
Idealizador/a do Projeto	- educador José Pacheco	- diretora Ana Elisa Siqueira	- diretor Brás Nogueira
Participação da comunidade	- docentes	- equipe gestora, docentes e familiares;	- equipe gestora, docentes, lideranças locais
Financiamento / Assessoria / parcerias	- recursos públicos previstos em lei;	- SME/SP financia recursos para assessoria do 3º Setor (2004/2005); parcerias;	- recursos públicos previstos em lei; trabalho voluntário;

Sobre a trajetória de transformação das escolas estudadas percebemos semelhanças quanto à participação ativa dos idealizadores/as, no caso, os diretores das escolas públicas, Ana Elisa e Brás Nogueira, que assumiram a direção das EMEFs em meados dos anos noventa (1996) e que por uma década "gestaram" o projeto democrático da mudança. É fato notar que a direção da escola ainda exerce um poder central nas escolas públicas brasileiras, o que diferencia da experiência da Escola da Ponte, na qual o exercício do colegiado docente fora decisivo para implantação do projeto.

No que tangue à gestão democrática das escolas, tanto o Amorim Lima quanto o Campo Salles ressaltam a participação ativa da comunidade escolar, na existência do Conselho de Escola efetivamente deliberativo, para a mudança de mentalidade e prática escolares. O que diferencia as escolas? No caso da EMEF Campos Salles, em Heliópolis, seriam as lideranças comunitárias, membros da UNAS – Associação de Moradores, que estiveram presentes em todo processo; enquanto no Butantã, houve a participação ativa de familiares e não necessariamente líderes/ representantes da comunidade. Tal diferença pode ser parcialmente explicada pela localização geográfica das escolas, ou seja, a EMEF Campos Salles está "dentro" da comunidade de Heliópolis, enquanto a EMEF Amorim Lima encontra-se em um bairro de classe média, próximo à USP – Universidade de São Paulo e à comunidade/favela São Remo.

Outro elemento decisivo teria sido a influência das assessorias externas para fomentar a implantação dos projetos. No caso da EMEF Amorim Lima houve a parceria entre a SME/SP e entidades do 3º setor, que permaneceram na escola por dois anos; no caso da EMEF Campos Salles também houve uma parceria com institutos do 3º setor que contribuíram para formação docente e auxiliaram na construção dos materiais didáticos.

Pelo exposto, esta prática de parceria é um diferencial em relação à experiência da escola da Ponte, que construiu o seu processo de mudança exclusivamente pelo setor público. Tal especificidade pode ser explicada pela conjuntura histórica da Escola da Ponte, pois em meados de 1970, após 48 anos de regime militar, a aposta da sociedade civil estava na redemocratização da vida pública, portanto, as escolas públicas viveriam este processo. No caso brasileiro, a conjuntura neoliberal dos anos de 1990 e 2000 retrata o momento de retração dos investimentos públicos nas políticas sociais, com a ascensão das ONGs – Organizações Não-Governamentais, que "supririam" as carências do Estado.

5.2

Quadro 2: teóricos e princípios de referência do PPP

Critérios/dados	Escola da Ponte	EMEF Amorim L.	EMEF Campos S.
Valores / princípios	Autonomia Solidariedade Diversificação das aprendizagens	Autonomia moral e intelectual Respeito Solidariedade Ascensão a elevados graus de elaboração cultural	Autonomia Responsabilidade Solidariedade Tudo passa pela Educação A escola como centro Heliópolis Bairro - Educador
Teóricos	Giroux J. Banks Antonio Novoa Paulo Freire Freinet	Paulo Freire Piaget Pichón-Riviere Bakhtin José Pacheco	José Pacheco Paulo Freire Rubem Alves

Os princípios da Escola da Ponte foram inspiradores dos PPP das EMEFs Amorim Lima e Campos Salles. Nas singularidades podemos novamente nos remeter à territorialidade das escolas, ou seja, na EMEF Amorim Lima temos a cultura como o foco da educação, enquanto na EMEF Campos Salles há a identidade com o bairro-educador, pensar a escola como centro irradiador da política para o fazer coletivo do bem público.

Sobre os referenciais teóricos temos o educador Paulo Freire como ideário comum, visto a Escola da Ponte realizar os Círculos de Estudos baseados nos Círculos de Cultura freireanos; o PPP da EMEF Amorim Lima elenca Freire entre seus teóricos; e os documentos da EMEF Campos Salles ao criticarem o modelo bancário do ensino tradicional utilizam de conceitos freireanos. Quanto à diversidade teórica, nos parece mais coerente a abordagem do PPP da EMEF Amorim Lima, pois nos seus objetivos, princípios e dispositivos da aprendizagem, a relação teoria-prática, a práxis educativa, está mais explícita. Tal característica pode ser explicada pela presença ativa de familiares com formação acadêmica que dão suporte à escola, como também, a participação de intelectuais, acadêmicos que fazem parte do Conselho Pedagógico, o que motivaria a permanente proximidade entre teoria e prática.

5.3

Quadro 3: instâncias de participação

Critérios/dados	Escola da Ponte	EMEF Amorim L.	EMEF Campos S.
Comunidade escolar	Assembleias periódicas (alunos, professores, familiares) Tutoria	CE – Conselho de Escola (participação ativa) APM – Associação de Pais e Mestre	CE – Conselho de Escola (participação ativa) APM – Associação de Pais e Mestre
Docentes	Círculos de Estudo Tutoria	JEIF Tutoria	JEIF
Discentes / estudantes	- Comissões Mediadoras - Assembleias Estudantis - GR (Grupos de Responsabilidade)	- Comissões Mediadoras - Assembleias Estudantis - Grêmio Estudantil	- Comissões Mediadoras - Assembleias Estudantis - República de Alunos
Outros		Conselho Pedagógico	

Como elemento comparativo comum entre as EMEFs, temos o Conselho de Escola com a participação ativa da comunidade escolar. Como a legislação brasileira prevê a existência dos conselhos para o exercício da gestão democrática das escolas públicas, percebemos que os diretores das escolas estudadas são afeitos a essa prerrogativa da LDB – Lei de Diretrizes de base da educação (Lei 9394/96).

Quanto aos estudantes, os dispositivos de aprendizagem comum são: as Comissões Mediadoras e as Assembleias de Estudantes, instâncias que aplicam os procedimentos da democracia direta, nos quesitos das propostas serem debatidas por todos os interessados e as decisões que não forem consenso do coletivo, serão reafirmadas pelo voto da maioria.

No caso das comissões mediadoras temos a participação estudantil na resolução de conflitos, algo muito relevante visto as escolas serem locais de convívio com diversidades, portanto, as diferenças de opiniões, comportamentos, compreensão de fatos e atitudes são passíveis de convergências e divergências, em ambientes favoráveis ao respeito e à cultura da paz.

Enquanto instância de organização estudantil há a diferença entre as EMEFs, pois na EMEF Amorim Lima há o grêmio estudantil, uma associação regulamentada por Lei Federal em 1986; e também previsto nas legislações, como a LDB e o ECA. No caso da EMEF Campos Salles há a criação da República de Estudantes, instância mais complexa, pois compreende a vivência simultânea do exercício dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), o que muitas vezes gera o desânimo pela sobrecarga de tarefas aos estudantes que assumem seus cargos, conforme abordado por SILVA (2013).

A experiência da Escola da Ponte desenvolve nos estudantes além do autodidatismo, a percepção da gestão do espaço público, por meio dos Grupos de Responsabilidade (GR´s). Os GR´s incorporam diversas atividades do cotidiano escolar, como: cuidados com o jardim, confecção de jornal, estruturação das assembleias, atualização dos murais, recepção de visitantes, etc.

No caso das escolas brasileiras, a participação docente no âmbito das propostas para o aprimoramento dos PPPs pode ser encontrada nas reuniões de formação, que compõe a carga horária da JEIF – Jornada Especial Integral de Formação. Esse expediente favorece discussões em grupo, elaboração conjunta de atividades e ações necessárias ao desenvolvimento satisfatório do PPP. Cabe ressaltar que nas escolas municipais de São Paulo a JEIF é garantida somente aos docentes que tenham atribuídas 25 horas/aula, para complementar sua jornada com 15 horas/aula de formação; os demais professores, que não assumem 25 h/a com turmas, devem permanecer em JBD – Jornada Básica Docente, que compreende 30 h/a; o que reduz a possibilidade de formação coletiva. Essa realidade não é vivenciada pelos docentes da Escola da Ponte, pois nesta escola há dedicação integral dos professores/as que se reúnem sistematicamente.

Outra prática educativa inspirada na Escola da Ponte é a tutoria, com o diferencial de que na Escola da Ponte qualquer membro adulto da comunidade escolar pode ser tutor/a de um grupo de estudantes; enquanto na EMEF Amorim Lima, a tutoria é exercida pelos docentes. Na EMEF Campos Salles, até a época de nossa pesquisa, esta prática ainda não teria sido institucionalizada no cotidiano escolar.

O Conselho Pedagógico da EMEF Amorim Lima é uma prática singular, visto não haver tal instância na Escola da Ponte e nem na EMEF Campos Salles, o que nos remete à demanda e à dinâmica peculiar de cada escola e de sua comunidade escolar.

5.4

Quadro 4: Dispositivos de Aprendizagens

Critérios/dados	Escola da Ponte	EMEF Amorim L.	EMEF Campos S.
Turmas	- sem seriação - 3 núcleos: - iniciação - consolidação - aprofundamento	- sem seriação - ciclos	- seriação
Materiais de estudos	- projetos de pesquisas	- Roteiros de Estudos integrados - Livros didáticos	- Roteiros de Estudos por disciplinas/matérias - Livros didáticos
Avaliação	- contínua - auto-avaliação	- contínua	- contínua
Processo de ensino aprendizagem	- trabalho em equipes - tutoria - mural de colaboração	- grupos de 5 a 6 estudantes - tutoria	- grupos de 4 estudantes
Outros	Currículo pensado em 06 dimensões do conhecimento (Linguística; Lógico-matemática; Naturalista; Identitária; Artística; Pessoal e social)	Projetos culturais, danças étnicas; latim; capoeira; cursinho preparatório;	- Caminhada pela Paz;

Este quadro comparativo – Dispositivos de aprendizagens - é o mais representativo das "diferenças" entre as escolas pesquisadas. A estrutura física é aparentemente semelhante, pois as três experiências romperam com o modelo tradicional de "sala de aula"; com a derrubada de paredes e definição de "espaços de aprendizagens". No entanto, os grupos de trabalho das escolas são formados por motivações diferentes. No caso da Escola da Ponte há o percurso formativo dos estudantes pela participação em projetos, segundo o núcleo de vinculação do estudante. No caso da EMEF Amorim Lima há a ruptura do modelo de seriação etária, para a formação de ciclos, com a realização de roteiros de estudos integrados. Já a EMEF Campos Salles mantém a seriação e a realização de roteiros de estudo por disciplinas. O livro didático é o material de referência para as escolas brasileiras.

A avaliação é processual, com a superação das provas tradicionais. O trabalho em grupo colaborativo parece ser a tônica da aprendizagem, com o auxílio dos docentes nas dúvidas, especialmente, durante dos encontros de tutoria na Escola da Ponte e na EMEF Amorim Lima.

Outras especificidades advêm da realidade das comunidades escolares; a questão curricular pensada em seis dimensões do conhecimento é algo mais amadurecido na Escola da Ponte, enquanto nas escolas brasileiras a tônica permanece na fragmentação das disciplinas escolares. Os projetos culturais da EMEF Amorim Lima fazem parte da concepção da escola, da educação pela cultura; enquanto na EMEF Campos Salles, a realidade do contexto de violência das regiões periféricas e das comunidades/favelas revela a ênfase no projeto da Caminhada pela Paz.

6. Conclusões

As três experiências escolares apresentadas evidenciam a possibilidade real de projetos educacionais inovadores que procuram, em cada contexto histórico-social, aprofundar (ou ultrapassar) os limites e contradições do atual quadro da educação, especificamente a educação tradicional praticada nas escolas públicas.

A gestão escolar democrática destas escolas justifica-se pelo compromisso assumido entre os profissionais e comunidade escolar, com o objetivo de efetivar projetos pedagógicos voltados à elevação do nível de autonomia intelectual dos seus agentes escolares – estudantes, familiares, educadores e comunidade em geral – e à transformação da sociedade; pois exercitar a democracia intra-muros é um aprendizado para a prática da cidadania ativa (BENEVIDES, 1996) e da democracia para além dos muros da escola.

No caso da EMEF Amorim Lima e da EMEF Campos Salles, as reuniões do Conselho de Escola apresentam-se como exercícios de participação ativa da comunidade escolar na definição das diretrizes políticas e pedagógicas da escola, bem como a participação da comunidade nas festas, eventos sociais e políticos (como a Caminhada pela Paz), assinalando o reconhecimento da escola enquanto local público da vida comunitária.

Destaca-se também, o fato da EMEF Amorim Lima atuar na articulação para o seu reconhecimento como escola autônoma, que deve ser respeitada e deve integrar uma Rede de Escolas Autônomas no Município de São Paulo, o que irá beneficiar a EMEF Campos Salles e demais escolas públicas para que transformem o desgastado modelo tradicional de ensino. Desde o ano 2006, a EMEF Amorim Lima busca garantir junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo o direito de ter regimes diferenciados para acomodação de cargo e para gestão de recursos financeiros, bem como responsabilidades formativas para seus profissionais. Isso demonstra a luta dos profissionais da educação em transcender os espaços internos da escola para o exercício da autonomia.

No caso da Escola da Ponte foram necessárias décadas para o reconhecimento da autonomia da escola, com a concessão do Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação em Portugal. O que evidencia a necessidade permanente de organização da comunidade escolar para garantir o direito a uma educação pública, laica e de qualidade, com autonomia suficiente para desenvolver o seu Projeto Político Pedagógico.

As diversas formas de auto-organização da população em torno da educação foram reprimidas nos momentos históricos dos regimes autoritários (ex. CPC – Centros Populares de Cultura; Círculos de Cultura de Paulo Freire), sendo que na ditadura militar há o aumento das vagas nas escolas públicas, com o processo de massificação da escola para as camadas populares, sem o direito à participação nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas. Portanto, as três escolas públicas analisadas representam uma forma de gestão educacional comunitária, dependentes financeiramente das estruturas do Estado, mas autônomas para viver o seu cotidiano escolar.

Compreendemos que o grande legado destas escolas públicas e democráticas está presente na vivência dos princípios/valores da solidariedade, autonomia e responsabilidade. Estas três experiências ao buscarem uma transformação social, realizaram a ruptura com o modelo do ensino bancário (FREIRE, 2001) e partiram para a ressignificação da construção do conhecimento e de sua práxis, com ações voltadas para a emancipação da classe trabalhadora. Assim, vivamos a utopia de que a educação para uma nova sociedade é possível!

Referencias

Aquino, J.G. (Org.) Diferenças e Preconceitos na Escola – alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

Aquino, J.g. & Sayão, R. *Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima.* ECCOS – Rev. Cient., Uninove, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 15-37, 2004.

Benevides, M.V. *A cidadania ativa.* São Paulo: Ática, 1996.

Benevides, M.V. "O desafio da educação para a cidadania". In: Aquino, J.G. (Org.) *Diferenças e Preconceitos na Escola – alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998.

Bourdieu, P. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura". In: Nogueira, M. A., Catani, A. (orgs.). *Escritos de educação*. 12ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Brasil. Lei n. 8069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente***.** 1990.

Brasil. Lei n.9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 1996.

Comparato, F.K. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos.* - 2ª ed. -São Paulo: Saraiva, 2001.

Dallari, D. de A. *O que é participação política*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Dallari, D.A. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

Freire, P. *Política e educação.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Gallo, Márcia. *A parceria presente – uma relação família-escola numa escola da periferia de*

São Paulo. São Paulo: LCTE, 2009.

Gramsci, A. Cadernos do Cárcere – Os intelectuais, O Princípio Educativo. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Groppo, L.A. "O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações". In: Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.

Nogueira, B.R.; Mazon, R.U. *Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte*. SP: Anhembi-Morumbi, TCC, 2005.

Oliveira, M.R. *Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares.* Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

Pacheco, J. *Escola da Ponte – Formação e Transformação da Educação.* 5ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Pacheco, J. *Dicionário de Valores.* São Paulo: SM, 2012.

Piovesan, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Saraiva, 2006.

Silva, D.C.F. *A República de Alunos: Projeto Pedagógico em busca de uma escola democrática.* São Paulo: PUC/SP, Mestrado, 2013.

Triviños, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

Veiga, I.P.A.; Fonseca, M. (Orgs). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico.* 9ªed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Trotes académicos (praxes): Implicações para o envolvimento do aluno na universidade

Academic hazing: Implications for the students' engagement in college

Maria Mendes[1], Raquel Ferreira Miranda[2], Nayara Nogueira Silva[2], Osvaldo Silva[3],
Franklin Denis Lopes Vial[2], Fellipe Ribeiro Damasceno[2], Maria Inês da Costa Branquinho[2]
[1]Universidade dos Açores GaPEOS (Portugal),
[2]Universidade Federal de Viçosa-Campus Rio Paranaíba (Brasil)
[3]Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc (Portugal)
macmendes1@hotmail.com, raquel.miranda@ufv.br, nayara.nogueira.silva@gmail.com,
osvaldo.dl.silva@uac.pt, franklin.denis@hotmail.com,
fellipedamasceno@hotmail.com, mariacostabranquinho@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Os recém-chegados no ensino superior estão sujeitos à prática de trotes académicos que podem propiciar insatisfação em função do desenvolvimento de atividades que possuem teor humilhante, coercivo, opressivo e dominante (Custódio, 2009) ou satisfação diante de práticas integradoras. Nesta perspetiva, o trote pode mobilizar sentimentos positivos ou negativos no calouro mediando o modo como as relações calouro-veterano são estruturadas acarretando assim implicações na adaptação e envolvimento na vida académica. **Objetivos:** Objetivou-se identificar como estudantes dos dois primeiros anos de curso da Universidade Federal de Viçosa-Campus de Rio Paranaíba, Brasil, vivenciam e retratam as experiências com o trote académico. **Metodologia:** Participaram 574 estudantes, com média de idades de 19.98 anos, de dez cursos de bacharelado divididos entre os Institutos de Ciências: Humanas e Sociais (ICHS); Exatas (ICE); Biológicas e da Saúde (ICBS) e Agrárias (ICA). Para coleta de dados utilizou-se "Questionário de Dados Sociodemográficos e Académicos", "Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior" e a citação de dois adjetivos caracterizando os trotes. **Resultados:** Os resultados demonstraram que 22.8% dos inquiridos não participaram dos trotes e declararam-se "antitrote". Os estudantes do ICE foram os mais favoráveis aos trotes, enquanto os do ICHS foram os que obtiveram pontuações mais baixas. Os estudantes do 2º ano expressaram um maior nível de concordância com os trotes comparativamente aos do 1º ano,

cabendo ressaltar que nesse período eles passaram a aplicar os trotes, ao invés de os receber. Na análise dos adjetivos cerca de 24.2% dos inquiridos expressaram uma opinião negativa sobre os trotes, 14.9% uma opinião ambivalente e 60.9% uma opinião positiva sobre os trotes. Os adjetivos utilizados apresentaram, primordialmente, características positivas, tais como, bom, legal, divertido, integrativo, engraçado. As características negativas foram menos frequentes, utilizando termos como violento, desnecessário, humilhante. **Conclusão:** Os estudantes percebem o trote como um fenómeno positivo, apesar de estarem atentos que aspetos negativos também o compõem.
Palavras-chave: Trote académico, praxes, adaptação académica.

Abstract

Conceptual Framework: The freshmen in higher education are subject to the practice of academic hazing that can provide dissatisfaction with the development of activities that have humiliating content, coercive, oppressive and dominant (Custodio, 2009) or satisfaction on integrative practices. In this perspective, hazing can mobilize positive or negative feelings in freshman mediating the way freshman-senior relationships are structured may cause implications in the students' adaptation to and involvement in the academic life. **Objectives:** The aim of the current study is to identify how students attending the first two years at the Federal University of Viçosa - Rio Paranaíba Campus, Brazil, experience and portray their experiences with academic hazing. **Methods:** Five hundred and seventy-four (574) students at mean age 19.98 years participated in the study. They were enrolled in ten different bachelor's degree courses divided in the following Institutes: Humanities and Social Sciences (ICHS); Exact Sciences (ICE); Biological and Health Sciences (ICBS), and Agricultural Sciences (ICA). The "Sociodemographic and Academic Data Questionnaire", the "Scale for Assessment of Bullying in Praxes Situations in Higher Education" as well as the quotation of two adjectives featuring hazing were used in the data collection. **Results:** The results showed that 22.8% of the respondents did not participate in the hazing rituals and declared to be "anti-hazing". The ICE students were the most favorable to hazing. Among them, the Production Engineering students were the most favorable to it, whereas the ICHS students showed the lowest scores, especially the Accounting students. The 2nd year students expressed higher level of agreement with the hazing rituals in comparison to the 1st year students. It is worth highlighting that, during this period, they started implementing the hazing rituals, instead of being subjected to them. Approximately 24.2% of the respondents expressed negative opinion about the hazing rituals, 14.9% expressed ambivalent opinion, and 60.9% expressed positive opinion. The adjectives they used had primarily positive features, namely: good, cool, funny, integrative, amusing. Negative features were less frequent, and the students used terms such as violent, unnecessary, and humiliating. **Conclusion:** The students perceive hazing as a positive phenomenon, although they are aware of the negative aspects involved in it.
Keywords: Academic hazing, praxes, academic adaptation.

1. Introdução

Na transição do ensino secundário para o ensino superior o estudante é confrontado com novos desafios, entre os quais, mudanças nos métodos de ensino, avaliações, hábitos de estudos (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010), a separação dos amigos e muitas vezes da família, a criação de novos contatos e laços de amizades, e maior autonomia (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado & Vasconcelos, 2003). Para além destes desafios, os recém-chegados no ensino superior ainda estão sujeitos à prática de trotes académicos. Estas podem propiciar insatisfação, quando as atividades são percebidas com teor humilhante, coercivo, opressivo e dominante (Custódio 2009) ou satisfação, quando percecionadas como socializadoras e integradoras.

2. Enquadramento conceptual

O trote académico é referenciado como sendo "um conjunto complexo de comportamentos que ocorrem durante o processo de integração dos recém-chegados a um grupo" (Bauer, Caldeira, Martins, Mendes & Silva, 2015, p.2). Durante o trote diversas atividades são desenvolvidas. Em geral, são práticas que envolvem humilhações e sofrimentos (Camilo, 2010), privação de sono (Sterner, 2008; Allan & Madden, 2008), ingestão forçada de bebidas alcoólicas, atos de servidão dos novatos para com os veteranos e diversos atos de abusos físicos e psicológicos (Knutson, Akers, Ellis & Bradley, 2011; Sterner, 2008; Allan & Madden, 2008). O calouro deve submeter-se a essas práticas como forma de se tornar parte do grupo ou equipa (Mcglone & Schaefer, 2008). Para Costa, Dias, Dias, Souza e Canela (2013, p.355) o trote "se refere a uma situação cultural, na qual abusar do outro é transformado em algo engraçado. O outro passa a ser objeto de diversão, de chacota, de ridicularização, de violência", onde o calouro é considerado ignorante que necessita ser domesticado, motivo pelo qual recebe apelidos como, por exemplo, "bicho" (Zuin, 2011).

Entretanto, o trote pode ser percecionado de outro prisma, com conotação positiva. Isto é, como uma forma de apoiar o recém-chegado, fomentando a sua integração no ambiente académico, contribuindo para a sua adaptação (Vieira, 2013), e proporcionando-lhe novas oportunidades de conhecimento, nomeadamente o aprofundamento das suas redes sociais de apoio, especialmente entre pares (Tavares, 2008, in Sousa, Lopes & Ferreira, 2012).

As perceções sobre as práticas de trote parecem, ainda, estarem relacionadas às vivências ambíguas dos próprios calouros, como é indicado no estudo de Oliveira, Villas-Boas e Heras (2016), com 222 estudantes do 1º ano de uma universidade portuguesa. Nesse trabalho, muitos estudantes

referiram o trote como divertido (71.2%) e integrador (75.7%), ainda que parcialmente violento (60%) e causador de desconforto (49%), este expresso, sobretudo, através do choro (38%). Martins, Caldeira, Silva, Botelho e Mendes (2015), num estudo com 334 estudantes portugueses, também recolheram posições díspares. Enquanto, 38.75% do grupo em estudo identificou o trote como positivo, adjetivando-o como integrador e divertido, 37.50% classificou-o como negativo, adjetivando-o como humilhante e violento. Do mesmo modo, no estudo de Mascarenhas, Matos, Jesus e Galdino (s.d.), realizado com estudantes brasileiros e portugueses, observou-se que o trote foi percebido como mais integrador do que ameaçador, embora cerca de 40% dos inquiridos tenham apresentado uma relação negativa com o trote.

Em estudos realizados no Brasil, a perceção positiva ou ambígua dos trotes, mesmo em situações onde o trote envolve práticas violentas, parece retratar a realidade de cursos socialmente valorizados, nas áreas das ciências da saúde e exatas, que apresentam alta concorrência para o ingresso, dão acesso a profissões com maior reconhecimento social e maior retorno financeiro (Almeida Jr., 2015; Vieira Segundo, 2007; Almeida Jr. & Queda, 2006; Zuin, 2002; Tommasino & Jeolás, 2000). Neste cenário os trotes são como um ritual de inserção em um grupo seleto e por isso os que participam parecem considerar válido submeterem-se a situações diversas. A perceção positiva dos trotes por estudantes da área da saúde pode ser observada em estudo realizado no Brasil por Costa, Dias, Dias, Souza e Canela (2013). Os autores verificaram que entre 202 estudantes brasileiros da área da saúde 77.5% dos participantes afirmaram não ver o trote académico como forma de violência, percebendo-o como atrativo; entretanto os não participantes relataram constrangimento.

A literatura indica que ao aderir ao trote académico, os calouros podem encontrar um componente facilitador da integração frente às novas dinâmicas relacionais a que estão expostos na universidade, possibilitando a promoção do sentimento de pertença (Pimentel, Mata & Pereira, 2012; Sousa, Lopes & Ferreira, 2012; Vieira, 2013). As vivências de integração no trote podem ser um indicador positivo para o envolvimento do calouro no contexto académico pois, estas atividades estimulam o convívio entre os estudantes, contribuindo para o sentimento de pertença e uma boa adaptação do calouro. Entretanto, se o calouro for alvo de situações trotistas que envolvam humilhações, embaraços ou quaisquer outras formas de violência física ou psicológica, o sentimento de pertença e o envolvimento académico podem ser afetados, comprometendo o processo de aprendizagem e o desempenho escolar ou até mesmo acarretando a evasão académica.

2.1 Os trotes na Universidade Federal de Viçosa-Campus de Rio Paranaíba (UFV-CRP)

Nos trotes aplicados na UFV-CRP há três eventos predominantes: o trote solidário, o trote de curso e as calouradas. O trote solidário caracteriza-se por atividades coordenadas pela Universidade e envolve a doação de alimentos não perecíveis e agasalhos para abrigos que acolhem idosos e crianças, doações de sangue, apresentação das instalações da instituição e palestras de boas-vindas. Os trotes do curso e as calouradas ocorrem em ambiente fora da universidade, pois a ocorrência no espaço universitário é proibida.

Os trotes do curso e as calouradas ocorrem nas repúblicas (moradias compartilhadas entre estudantes), ruas e bares da cidade. Os calouros são, em geral, chamados de "bixo" (os homens) e de "bixete" (as mulheres) e, durante os trotes, ainda recebem apelidos específicos também humilhantes. Os apelidos, geralmente, estendem-se durante toda a vida académica do universitário, demonstrando a importância desses primeiros encontros entre veteranos e calouros.

Na rua, os veteranos cortam ou rasgam as roupas dos calouros, lambuzam-nos de tinta ou ovos e rapam cabelos e sobrancelhas dos rapazes que são obrigados a ingerir doses de cachaça misturada com unhas cortadas de veteranos, a mastigar cebola e alho, a colocar banana na boca e passa-la para a boca de outro calouro sem o uso das mãos, e os rapazes devem fazer declarações de amor para as raparigas. Deitam-se no chão e rolam uns por cima dos outros, andam pelas ruas da cidade visando arrecadar de dinheiro que financia a compra de bebidas alcoólicas para a calourada a ser realizada nas repúblicas. No interior da república são colocados água e sabão sobre uma lona para que os calouros escorreguem. Os veteranos batem palmas, gritam, tiram fotos e gravam vídeos para compartilharem nas redes sociais.

Para o calouro que deseja ser morador de uma república, o trote ocorre durante meses. As práticas envolvem situações humilhantes como: tomar uma "vitamina nutritiva" de ovo cru (com casca) batido no liquidificador, adicionados leite, pó de café, farinha; deitar e rolar na terra de algum lote vago; rapar permanentemente os cabelos. Homens e mulheres devem usar uma placa de papelão no pescoço com o apelido de "batismo" no trote em que participou, bem como o nome da república em que estão morando, visando promover o lugar e, consequentemente, conquistar mais influência sobre os estudantes. Os calouros são responsáveis pela realização das tarefas domésticas de limpeza completa da república; realizam as refeições debaixo da mesa; têm o colchão retirado da cama, dentre outros "castigos". São impostas tarefas como servir bebidas aos convidados, pegar a mulher mais gorda da festa, beijar a pessoa do mesmo sexo, dançar com a mulher mais feia, limpar toda bagunça após as festas, limpar vómitos. Em geral, a libertação anual dos calouros, quando cessam os trotes, ocorre no dia 13 de maio, data em que se comemora, no Brasil, o dia da libertação dos escravos.

Neste cenário e considerando todos os outros desafios que são colocados ao recém-chegado na transição do ensino secundário para o superior, esta investigação objetivou identificar como estudantes dos dois primeiros anos de curso da Universidade Federal de Viçosa-Campus de Rio Paranaíba, Brasil, vivenciam e retratam as experiências com o trote académico, se o percecionam como um fenómeno positivo ou negativo. A partir dessas perceções, procurou-se depreender implicações para o envolvimento do estudante na academia.

3. Metodologia

O estudo foi desenvolvido num campus universitário que está localizado no interior do estado de Minas Gerais, Brasil, numa cidade com 11885 habitantes (IBGE, 2010). Participaram no estudo 574 estudantes da Universidade Federal de Viçosa-Campus de Rio Paranaíba (UFV-CRP), sendo 50.4% do sexo masculino e 49.6% do feminino. As idades dos inquiridos estão compreendidas entre os 17 e os 42 anos, sendo a média de 19,98 (±3.13) anos. Do total de inquiridos, 69.8% frequenta o 1º ano e 30.2% o 2º ano de cursos de Bacharelado que pertencem aos Institutos de Ciências Biológicas e Saúde (ICBS), Ciências Humanas e Sociais (ICHS), Ciências Exatas (ICE), Ciências Agrárias (ICA).

Para a recolha de dados utilizou-se o "Questionário de Dados Sociodemográficos e Académicos", a "Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior" (EASBPES), de Matos, Jesus, Simões e Nave (2010) e a citação de dois adjetivos caracterizando os trotes. As variáveis sociodemográficas estudadas foram o Instituto em que o curso se insere, o ano frequentado, o curso frequentado e o tipo de participação nas praxes.

A EASBPES é um instrumento constituído por 15 itens de autorresposta, numa escala *Likert* (1 -Discordo totalmente a 5 - Concordo totalmente) que avalia a relação positiva com os trotes, a relação negativa com os trotes e a dimensão social. A consistência interna dos itens da EASBPES, considerando a amostra global, é boa, dado o valor obtido para o coeficiente alfa de Cronbach (0.828). Foi calculada a pontuação total (soma das pontuações obtidas nos quinze itens) para cada um dos indivíduos, a qual pode variar entre 15 e 75. Tanto maior for a pontuação total obtida na EASBPES mais favorável é um indivíduo aos trotes. Na amostra em análise as pontuações totais obtidas nesta escala variaram entre 19 e 75 (média=55.44; mediana=55). Os dados foram analisados utilizando estatística descritiva, testes de hipóteses não paramétricos (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis) e o método de Análise Classificatória não hierárquico das k-médias.

Os adjetivos apresentados pelos estudantes para caracterizar os trotes foram submetidos a uma análise de respostas múltiplas e a uma análise de conteúdo, da qual resultou a recodificação dessas

respostas em três categorias que refletem a opinião dos estudantes sobre as praxes (1-Negativa, 2-Ambivalente, 3- Positiva). Essa categorização, que originou uma nova variável "Opinião relativa aos trotes", foi efetuada com base no seguinte critério: dois adjetivos de conteúdo/teor desfavorável/ negativo refletem uma opinião negativa; um adjetivo favorável e outro desfavorável refletem, no seu conjunto, uma opinião ambivalente; dois adjetivos de conteúdo favorável/positivo refletem uma opinião positiva.

4. Resultados e Discussão

De acordo com a análise dos dados da EASBPES, na avaliação da adesão aos trotes constatou-se que 22.8% dos estudantes indicam não participar nos trotes e declararam-se "antitrote", 27.2% não participaram em "quase nada", mas não se declararam "antitrote", 22.1% participaram somente como calouros, 11.2% participaram em apenas algumas atividades e 16.7% participaram ativamente em quase todas as atividades (trote solidário, trote do curso e calourada).

Considerando as três práticas de trote, verificou-se que a maior parte (67.9%) dos inquiridos não participou do trote solidário, prática proposta pela instituição, quase metade (45%) não participou dos trotes do curso caracterizado por festas direcionadas aos calouros de um curso específico e uma elevada proporção (40.3%) dos estudantes não participou nas calouradas, festas realizadas nas repúblicas (moradias compartilhadas pelos estudantes).

A partir dos itens da EASBPES que avaliam a "relação positiva com os trotes" verificou-se que 52.9% apresentaram uma opinião desfavorável e 47.1% dos inquiridos apresentaram uma opinião favorável. Em contrapartida, nos itens que avaliam a "relação negativa com os trotes", cerca de 93.7% dos estudantes manifestaram agrado com os trotes. No caso da pontuação obtida nos itens que avaliam a "dimensão social", verificou-se que 18.7% dos inquiridos apresentaram uma opinião desfavorável e 81.3% uma opinião relativamente favorável, o que indica que consideram que as práticas de trotes contribuem para a integração dos calouros. Assim como observado no estudo de Oliveira, Villas Boas e Heras (2016) encontramos vivências ambíguas dos estudantes em relação aos trotes. A ambiguidade observada pode estar relacionada às práticas dos trotes a que são submetidos os estudantes participantes, visto que há situações humilhantes, baseadas na relação de subordinação calouro-veterano.

Em relação à pontuação total obtida na EASBPES, considerando os valores das médias das ordens (MR), observou-se diferenças significativas entre os anos de curso dos inquiridos. Os estudantes do 2º ano apresentaram um maior nível de concordância com os trotes (MR=282.71) comparativamente

aos do 1º ano (MR=248.38), cabendo analisar que aqueles estudantes aplicam os trotes. Em relação ao curso, os estudantes de Engenharia da Produção, do ICE, foram os mais favoráveis aos trotes (MR=338.39), enquanto os das Ciências Contábeis, do ICHS foram os que obtiveram pontuações mais baixas (MR=178.83). Quanto ao Instituto, os estudantes do Instituto de Ciências Exatas foram os mais favoráveis aos trotes (MR=310.789), enquanto os do Instituto de Ciências Humanas e Sociais foram os que obtiveram pontuações mais baixas (MR=208.68).

Aplicando o método não hierárquico das k-médias, os inquiridos foram divididos em três classes de acordo com a pontuação total obtida na EASBPES: "Classe 1", com pontuações totais mais baixas (entre 19 e 46), referem-se aos que simpatizam menos com os trotes; "Classe 2", com pontuações intermédias (47 a 59), inquiridos que apresentam uma relação mais moderada com os trotes; e "Classe 3", com pontuações mais elevadas (60 a 75), que apresentam uma relação mais favorável com os trotes. Na "Classe 1" encontram-se 21% dos estudantes, entre estes houve pouca participação nos trotes e a maioria é do Instituto de Ciências Humanas e Sociais; na "Classe 2", 40.9% dos estudantes apresentam pontuação média e participaram muito pouco dos trotes; e na "Classe 3", 38.1% dos participantes apresentam pontuação alta por participaram do trote e destes 52.2% dos estudantes são do Instituto de Ciências Exatas.

Passando para a análise dos adjetivos citados, no que se refere à opinião global dos estudantes sobre os trotes conclui-se que cerca de 24.2% dos inquiridos expressaram uma opinião negativa, 14.9% uma opinião ambivalente e 60.9% uma opinião positiva.

Em termos dos adjetivos mais frequentemente indicados observou-se que o adjetivo "integração" foi referido por 20.3% dos inquiridos e corresponde a 10.6% do total de respostas. O segundo adjetivo mais citado, referido por 17.1% dos estudantes, foi "desnecessárias" e corresponde a 8.9% das respostas. O terceiro adjetivo mais verbalizado, "divertido", foi referido por 14% dos estudantes e corresponde a 7.3% das respostas. O quarto adjetivo mais verbalizado, "interação", foi referido por 13% dos estudantes e corresponde a 6.8% das respostas. O uso dos adjetivos integração e divertimento também foi relatado num estudo de Martins, Caldeira, Silva, Botelho e Mendes (2015). Com relação ao uso dos adjetivos por Instituto, pode-se observar que os estudantes do ICE apresentaram adjetivos negativos com menor frequência (16.7%), enquanto estudantes do ICHS apresentaram adjetivos negativos com maior frequência (34.1%). E os adjetivos positivos foram mais utilizados pelos estudantes do ICA (68.1%) e do ICE (65.7%). Comparando com os resultados da EASBPES, também se observou que os estudantes do ICHS se apresentaram mais desfavoráveis aos trotes, enquanto os do ICE se apresentaram mais favoráveis.

Numa análise dos adjetivos por ano do curso, observou-se que os estudantes do primeiro ano, utilizaram primordialmente, adjetivos positivos (56.7%), mas o uso de adjetivos negativos (25.8%) foi levemente superior ao dos estudantes do segundo ano (18.4%). O uso de adjetivos positivos por

estudantes do segundo ano foi de 72.4%. Cabe ressaltar que os estudantes do primeiro ano são submetidos aos trotes e talvez por isso mais sensíveis aos efeitos negativos do mesmo. Na EASBPES os estudantes do 2º ano também apresentaram um maior nível de concordância com os trotes.

Em relação ao uso de adjetivos negativos por curso, as percentagens mais elevadas foram as relativas aos estudantes de Ciências Contábeis (45.6%) e aos de Nutrição (41.5%). Estes resultados corroboram com os resultados da EASBPES que identificou os estudantes de Ciências Contábeis como menos favoráveis aos trotes. Os cursos com percentagens mais baixas referentes ao uso dos adjetivos negativos foram os de Ciência dos Alimentos (9.7%) e Engenharia de Produção (13.3%). Na EASBPES os estudantes do curso de Engenharia da Produção apresentaram-se como os mais favoráveis aos trotes. Os adjetivos positivos foram relatados pelos demais cursos com percentagens acima de 63.5%.

O uso de adjetivos como "integração", "interação", "divertido" podem sinalizar a perceção de que os trotes cumprem o papel de socializar o recém-chegado na Universidade, propiciando a interação e integração dos mesmos por meio de atividades "divertidas". Neste contexto é de referir que o uso dos adjetivos "integração" e "divertimento" também foi relatado num estudo de Martins, Caldeira, Silva, Botelho e Mendes (2015) com estudantes portugueses.

Apesar do adjetivo negativo mais utilizado ter sido "desnecessário", outros adjetivos como "violento" e "humilhante", foram citados.

5. conclusão

O resultado referente a área de formação evidenciou diferenças na perceção dos trotes, tanto na EASBPES quanto no uso de adjetivos. Os estudantes do Instituto Ciências Humanas e Sociais apresentam-se mais desfavoráveis aos trotes e com percentagens mais elevadas no uso de adjetivos negativos para caracterizar o trote. Os estudantes do Instituto de Ciências Exatas apresentaram pontuações mais elevadas na EASBPES, isto é mais favoráveis aos trotes, e utilizaram primordialmente adjetivos positivos, sendo que, na Universidade em estudo, neste Instituto estão inseridos os cursos mais concorridos e valorizados socialmente, o que parece corroborar com os resultados de outros estudos referidos na literatura (Almeida Jr., 2015; Vieira, 2007; Almeida Jr. & Queda, 2006; Zuin, 2002; Tommasino & Jeolás, 2000) que indicam maior aceitação dos trotes entre estudantes de carreiras socialmente valorizadas e mais concorridas para o ingresso na universidade.

É possível identificar uma perceção negativa dos trotes por parte de alguns estudantes, sendo que mais de 40% dos estudantes indicaram não participar ou não participaram em "quase nada" das atividades, sendo que destes não participantes, 22.8% declaram-se "antitrote", e ainda uma proporção

relativamente significativa, 17% dos estudantes, indicaram-no como "desnecessário", possivelmente baseados no estabelecimento de relações assimétricas, de subordinação entre veteranos e calouros, sendo estes últimos submetidos às situações violentas e/ou humilhantes. Entretanto, os índices totais da EASBPES e o uso de adjetivos positivos indicaram uma perceção mais positiva dos trotes, pois, 38.1% dos estudantes, de acordo com esta escala, referem ter boa relação com o trote e ainda fazem o uso dos adjetivos positivos como integração, interação, divertimento o que pode sugerir que os trotes podem funcionar como facilitadores para a adaptação e envolvimento académico dos recém-chegados.

Estes resultados não são conclusivos sobre o papel do trote para o envolvimento/adesão/integração do estudante do ensino superior, na etapa da transição para a academia, o que pode se configurar em um interessante campo de estudos. Visto que os estudos relativos aos trotes têm apontado para a necessidade de foco em práticas que venham favorecer a socialização e ajustamento do recém-chegado à realidade académica em detrimento de práticas tradicionalmente pautadas em humilhação e violência.

NOTAS

[1] Cursos de Bacharelado em Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Nutrição e Química.

Referencias

Allan, E. J., & Madden, M. (2008). Hazing in view: college students at risk. Initial findings from the national study of student hazing. Disponível em https://ocm.auburn.edu/stop_hazing/National_Hazing_Study.pdf

Almeida Jr. A.R., & Queda, O. (2006). *Universidade, preconceitos e trote.* Hucitec.

Almeida Jr., A. R. (2015). Trotes, violências e democracia nas universidades. *Revista Diversitas*, 3, 19-57.

Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E. M., ... & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, pp. 3-15.

Bauer, Y. B. R., Caldeira, S. N., Martins, M. J. D., Mendes, M., & Silva, O. (2015). About hazing in higher education. *European Scientific Journal,* Special Edition, 1 - 17. Disponível em http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6131/5915

Camilo, A. (2010). Do trote universitário como atentado aos direitos da personalidade do académico. *XIX Encontro Nacional do Conpedi*, 5002-5013. Disponível em http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4005.pdf

Costa, S., Dias, O., Dias, A., Souza, T., & Canela, J. (2013). Trote universitário: diversão ou constrangimento entre os académicos de saúde?. *Revista Bioética*, 21 (2), 250-258. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/bioet/v21n2/a19v21n2.pdf

Custódio, M.S. (2009). *Passagens: o trote nas universidades brasileiras*. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000042/00004236.pdf

Guerreiro-Casanova, D. & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1 (2), 85-96. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612010000200008&script=sci_arttext&tlng=pt

IBGE (2010). *Censo demográfico 2010*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/

Knutson, N., Akers, K., Ellis, C., & Bradley, K. (2011). Applying the Rasch model to explore new college sorority and fraternity members - perceptions of hazing behavior. In *Mid-Western Educational Research Association annual meeting*. Disponível em http://www.uky.edu/~kdbrad2/MWERA_Nikki.pdf

McGlone, C., & Schaefer, G. (2008). After the haze: legal aspects of hazing. *Entertainment & sports law*; 6(1). Disponível em http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/eslj/issues/volume6/number1/mcglone_schaefer

Martins, M. J. D., Caldeira, S. N, Silva, O. D. L., Mendes, M., & Botelho, S. P. (2015). O que pensam os estudantes de enfermagem sobre as praxes acadêmicas? *Actas do XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação,* 431-446. Disponível em https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3728/3/EstudantesEnfermagemPraxesAcademicas.pdf

Mascarenhas, S., Matos, F., Jesus, S., & Galdino, Z. (n.d.). *Diagnóstico e avaliação das praxes ou trotes – Um estudo transcultural com universitários de Portugal e do Brasil*. Disponível em: http://portal.metodista.br/metodista.br/ev/psicologiadasaude/anais1/2011/comunicacaooral/co22/TEXTO%20INTEGRAL%20%20Escala%20Para%20Avaliacao%20Das%20Situacoes%20De%20Bullying%20Nos%20Trotes%20Do%20 Ensino%20Superior%20Ap.pdf/view.

Matos, F., Jesus, S., Simões, H., & Nave, F. (2010). Escala para avaliação das situações de bullying nas praxes do ensino superior. *Psyc@w@re,* 3 (1). Disponível em: http://www1.ci.uc.pt/ipc/2007-2010/revista/c6944bceb08cb00930b00b6645171101.pdf

Oliveira, C. S., Villas-Boas, S., & Heras, S. L. (2016). Assédio no ritual da praxe académica numa universidade portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas* (80), 49-67. Disponível em http://spp.revues.org/2073

Pimentel, M., Mata, M., & Pereira, F. (2012). Práticas iniciáticas de integração no ensino superior. Um ritual institucionalizado ou um processo de (des) integração? In *Atas do V Encontro do CIED-Escola e Comunidade,* 393 – 401. Disponível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8975/1/Atas000_V_Encontro_Cied%20Praxe.pdf

Sousa, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2012). O processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior: um estudo com estudantes de uma escola de educação e de uma escola de saúde. *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (8574-8585). Disponível em http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=24676.

Sterner, R. (2008). *The History of Hazing in American Higher Education.* Oregon State University. Disponível em https://ruthsterner.files.wordpress.com/2008/05/histpdf.pdf

Tommasino, K., & Jeolás, L. S. (2000). O trote como um ritual de passagem: o universal e o particular. *Revista Mediações,* 5 (2), 29-49. DOI: http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2000v5n2p29

Vieira, P. (2013). *Vivências da praxe académica: perceção de integração e ansiedade na transição para o ensino superior.* Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Universidade de Coimbra. Coimbra.

Vieira, L. C. (2007). Trote universitário e o fenômeno bullying. *Impetus.*

Zuin, A. A. (2002). O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação. Editora Cortez.

Zuin, A. A. (2011). O trote universitário como violência espetacular. *Educação e Realidade*, 36(2), pp.587-604. Disponível em http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13132/12929

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Meninos não choram [?]: Discursos frente as experiências do luto na infância

Fernanda Ramires[1], Edson Carpes Camargo[2]
[1]*IFRS – Campus Bento Gonçalves (Brasil)*
[2]*IFRS – Campus Bento Gonçalves (Brasil) b*
fernandaramiresh@gmail.com, edson.camargo@bento.ifrs.edu.br

Resumo

A morte é um evento que acomete a todos, porém com o decorrer dos anos foi sendo mistificada pela sociedade, assim constituindo uma censura ao se falar com crianças sobre este assunto. Neste cenário, foi utilizado como quadro conceitual o aporte teórico de Ariés (2011), Kovács (2008, 2010, 2012) e Sengik e Ramos (2013), os quais abordam estudos acerca da percepção da morte e da morte sob a ótica pela infância, bem como fundamenta-se em Saffioti (1987), Corsaro (2011) e Larossa (2002), para abordar as demais linhas que entrelaçam o estudo. Como objetivo, buscou-se investigar em crianças do sexo masculino, suas vivências frente o processo de luto possibilitando uma problematização sobre as relações de gênero na infância. Para o processo metodológico, optou-se por utilizar narrativas autobiográficas, método elaborado por Fritz Schütze e citado por Wivian Weller (2011), atingindo um público composto por três meninos, com faixa etária entre 4 e 6 anos de idade e que tenham sofrido alguma perda na família, durante as entrevistas narrativas autobiográficas, um responsável pela criança permaneceu junto a fim de estar ciente da pesquisa. Considerando outros estudos, o adulto tende a omitir da criança o fenômeno da morte, o que pode vir a afetar o processo de luto. Fazendo com que a circunstância de estar enlutado não seja vivenciada durante esse período, postergando sentimentos que ficam sufocados. Por fim, este estudo permite visualizar o reflexo de problemas sociais nos sentimentos frente a perda na infância, sendo perceptível a diferenciação entre os gêneros e a omissão da morte.

Palavras-chave: Meninos. Luto. Morte. Infância. Relações de Gênero

Abstract

Death is an event that affects everyone, but with the years was being mystified by society, thereby creating a censorship when talking to children about this. In this scenario, was used as a conceptual framework the theoretical framework of Ariès (2011), Kovács (2008, 2010, 2012) and Sengik and Ramos (2013), which address studies on the perception of death and death from the perspective through childhood and is based on Saffioti (1987), Corsaro (2011) and Larossa (2002), to address

the other lines that intertwine the study. As a goal, we sought to investigate in male children, their front experiences the grieving process enabling a questioning of gender relations in childhood. For the methodological process, we chose to use autobiographical narratives, method developed by Fritz Schütze and cited by Wivian Weller (2011), reaching an audience of three boys, aged between 4 and 6 years old and have suffered some loss in the family, during the autobiographical narrative interviews, responsible for the child remained together in order to be aware of the research. Considering other studies, the adult tends to omit the child the phenomenon of death, which may ultimately affect the grieving process. Causing the condition to be mourner is not experienced during this period, delaying feelings are stifled. Finally, this study allows you to view the reflection of social problems in feelings towards the loss in childhood, being noticeable differentiation between the genders and the death omission.
Keywords: Boys. Mourning. Death. Childhood. Gender Relations

1. Introdução

Abordar a temática da morte dispara as mais distintas reações frente as pessoas e a sociedade, onde ainda é um tabu. Além disso, não obstante saibamos que é um assunto encharcado de preconceitos e atitudes emocionalmente condicionadas por angústias e medos, marcados pela perda, desviando assim, o ato de dialogar sobre esse fenômeno.

Contudo, aos olhos da infância, a morte pode tornar-se mais áspera, pois dependendo da faixa etária não há entendimento do fato, tão pouco se a criança for impedida de vivenciar o processo de luto, já que, segundo Parkes (1987 *apud* Kovács, 2008) tal processo é considerado uma intensa transação existencial. Desta forma, o luto é uma ressignificação da conexão que havia com o objeto perdido, não ocorrendo uma ruptura estagnada, mas mantendo-se internamente sentimentos que são moralizados com o decorrer do tempo.

A criança tende a ser vista como parte integrante da sociedade na qual está inserida e precisa experienciar as consequências biológicas, as construções desta sociedade, bem como todos os fatos sociais decorrentes.

Neste sentido, a pesquisa surge a partir da inquietação marcada pela morte e pelos questionamentos que ela provoca nas pessoas e na sociedade, visando pesquisar a criança e os diversos sentimentos que lhe afetam. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi investigar, em crianças do sexo masculino, suas vivências frente o processo de luto, possibilitando uma problematização sobre as relações de gênero na infância. Tenciono o estudo nessa perspectiva devido ao fato de ter vivenciado o luto durante a minha infância e ter sido sufocada por cuidados excessivos e ocultamentos sobre como

ocorrem os processos frente a morte, bem como, por experiências dentro do contexto escolar, enquanto educadora, onde identifico forte carência de aporte teórico e práticos em situações em que é necessário dialogar sobre o luto na infância.

Este tema, mexe com os sentimentos mais delicados dos sujeitos e Sêneca (2008), corrobora dizendo que quem nasce, morre e que tudo vai e vem, mudando ao capricho do destino. Sendo que, nada é mais certo do que a morte, e que este é um acontecimento para o qual todos sempre foram avisados. Desta forma, serão suscitadas, no decorrer da pesquisa, algumas considerações acerca da morte e as percepções que apresenta.

A sociedade contemporânea tende a ver o homem como rude, imune de sentimentos e a mulher na perspectiva de frágil e dócil, naturalizando essas características como pertencentes a todos os sujeitos do mesmo gênero, por isso tencionou-se enfatizar a pesquisa na temática do masculino, numa tentativa de problematizar também os conceitos naturalizantes que permeiam as relações de gênero.

O primeiro capítulo desta pesquisa, intitulado: O luto na infância, apresenta uma breve trajetória da história da infância, onde referencia-se Ariés (2011), bem como faz relações com as crianças dos dias atuais e suas posições na sociedade, Corsaro (2011). Iminente há um ingresso relacional do processo de luto frente a infância, onde cita-se Hohendorff e Melo (2009); Sengik e Ramos (2013).

Já o capítulo seguinte, cujo título é: As relações de gênero, transcorre, sobre discursos de questões de gênero, luto e infância. O mesmo inicia conceituando gênero, por Colling e Tedeschi (2015), seguindo discorre sobre posições de Saffioti (1987) e Kovács (2012; 2010), que alinhavam o objetivo da pesquisa.

Seguindo, encontra-se a metodologia utilizada, onde referencia-se Schütze (2011), que embasa o método de pesquisa estruturada em entrevistas narrativas autobiográficas, da mesma forma Bardin (1977) que fundamenta a analise de conteúdo (AC) utilizada.

Encaminhando-se para o fim temos as análises dos dados obtidos com a pesquisa, onde cada entrevistado é apresentado com o nome de três das dez estrelas mais brilhantes da constelação noturna, devido ao fato de terem “sido luz” nesta pesquisa.

2. A infância e o luto

Segundo Ariés (2011), até meados do século XII a infância era desconhecida ou havia a falta do interesse de representá-la, é provável que não houvesse espaço para a infância neste contexto. Artistas da época representavam em suas obras, crianças iguais a adultos, com ausência de traços infantis, o

que diferenciava e expressava que eram crianças, era a disparidade de tamanho. A palavra infância é oriunda do latim *infantia*, que leva o significado de incapacidade de falar. Portanto, teve-se um período onde a criança era considerada como incapaz de expressar seus sentimentos, pensamentos e fala. O conceito de infância para Ariés (2011) era entendido como um momento muito diferente da idade adulta. Porém, durante muito tempo se considerou a população infanto-juvenil como adultos em miniatura e que precisavam ser preparados para a vida, sem ter inocência e as brincadeiras, o que hoje consideramos essencial nesta etapa da vida.

A criança da contemporaneidade vem demonstrando amadurecer precocemente, frente aos estímulos que são ofertados no meio circundante. Estas precisam ser ouvidas e consideradas como parte integrante da sociedade em que esta inserida, desta forma é indispensável a presença e intervenção de um adulto nessa fase, para que possa lhe mostrar as escolhas, princípios e valores.

A morte está presente desde sempre, nesta perspectiva a sociedade parece buscar formas para reduzir as angústias e medos construídos frente a perda. Atualmente vivemos em um contexto social tão acelerado que as pessoas parecem não ter a noção de sua finitude, bem como das pessoas que a cercam, surgindo um certo desespero quando tal fenômeno ocorre (HOHENDORFF e MELO, 2009).

A expressão morte acende diversos significados e sentimentos, marcados pela sociedade como negativos, pois causam dor, desconforto, sensação de vazio, fazendo com que os adultos evitem falar sobre esse assunto perante as crianças (SENGIK E RAMOS, 2013). O ato de dialogar sobre a morte dispara temor ao interlocutor, sendo que tal vocábulo é encharcado de ideias abstratas. Neste sentido, Larrosa (2002) nos diz que as palavras definem os nossos pensamentos, pois não pensamos a partir de uma genialidade ou inteligência, mas sim através das nossas palavras. E este pensar não se baseia apenas no ato de "raciocinar", "argumentar" ou "avaliar", como nos tem sido doutrinado muitas vezes, mas é dar significado ao que nós somos e ao que nos acontece.

Portanto, o ato a omissão da fala por parte do adulto frente a criança sobre a morte, vem enraizado pelo argumento de evitar um sofrimento à criança, pré conceituando de que a mesma nada compreenderia, desta forma acabando por bloquear a curiosidade, os sentimentos e os possíveis questionamentos que seriam levantados (SENGIK E RAMOS, 2013).

Segundo Kovács (1992, p.42 *apud* VENDRUSCOLO, 2005, p.27) "ao não falar, o adulto crê estar protegendo a criança, como se essa proteção aliviasse a dor e mudasse magicamente a realidade. O que ocorre é que a criança se sente confusa e desamparada sem ter com quem conversar." Contudo, o luto é um processo iminente de reorganização de sentimentos, diante da morte, tornando-se um desafio com o qual a criança tem a necessidade de lidar, sendo assim,

> A criança espera uma resposta do adulto, acredita que ele seja capaz de lhe dizer o que aconteceu. É necessário explicar-lhe que a morte é irreversível, ou seja, que a pessoa que morreu não irá mais voltar à vida. Diante dessa situação, nota-se a dificuldade do adulto em lidar com a palavra morte por todo o conteúdo e sentido que ela provoca não apenas na criança, mas nele próprio. (SENGIK E RAMOS, 2013, p, 381)

Diante disso, o adulto representará a morte à criança da forma que ele a tiver internalizado e experienciado, portanto há uma necessidade de tal assunto ser dialogado diante da sociedade. Pois segundo Corsaro (2011) a criança dentro da sociedade enfatiza as contribuições para seu desenvolvimento próprio e social. Sendo assim, "a participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual das rotinas favorece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de que pertencem a um grupo social." (CORSARO, 2011, p.32)

Nesta ideia Corsaro (2011) apoia, nos trazendo duas de suas vertentes, sendo as teorias tradicionais de socialização, que vem nos dizendo que a sociedade se apropria da criança, sendo determinista e a criança passa a atuar de forma passiva; e a reprodução interpretativa, onde o autor denomina como interpretativa, justamente por tal palavra sair de uma perspectiva estreita e passar a ver a criança como um sujeito inovador e criativo na participação da infância na sociedade. Desta forma é importante analisar em qual destas vertentes encontra-se o meio onde estamos inseridos, para que seja possível fazer as intervenções.

Contudo as crianças estabelecem suas definições frente a morte em paralelo ao seu desenvolvimento cognitivo, assim interiorizam os sentimentos que irão vivenciar, que parecem ser intrínsecos à morte.

3. As relações de gênero e luto

O termo gênero, em sua definição, conforme Colling e Tedeschi (2015, p. 304, 305) tem sido construído de forma coletiva e desafiadora, por algumas teóricas feministas e tal terminologia busca dar conta de relações socialmente construídas, que questionam e contrapõe os convencionados gêneros feminino e masculino, bem como suas variações e hierarquia social.

Conforme Saffioti (1987, p.10), "é através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres". Dentro deste movimento de pensamentos é clássica a ideia de que homens deve ser educados para serem homens e mulheres a serem mulheres, ou seja, homens fortes e mulheres afáveis. Como identificado, na obra de Saffioti, não é recente esta ideia, bem como, a mesma parece estar se enraizando a cada novo dia.

Enquanto educadora/observadora assisto nos mais simples momentos meninos circunscritos a brincadeiras envolvendo carros, super heróis, bolas e meninas envolvidas em brincadeiras com bonecas, panelinhas, brinquedos industrializados de eletrodomésticos, mobiliário de cozinha e até mesmo vassouras em tamanho reduzido. Nos momentos de brincadeiras coletivas e livres, geralmente os meninos optam por brincadeiras de corrida, enquanto meninas preferem brincar de "comidinha" com pedras e folhas do pátio. Há momentos em que as crianças se unem em alguma brincadeira, porém no primeiro conflito entre gêneros, é comum ouvir frases advindas de educadoras orientando os envolvidos a brincarem com crianças do mesmo sexo. Evidenciando assim, a forma como o pensamento cultural de que homens devem ser homens e mulheres, mulheres, está intrínseco e camuflado na fala até mesmo dos educadores. Compete ressaltar que não são apenas homens e mulheres, anônimos ou poderosos, que nutrem essas relações desiguais e injustas, mas sempre aqueles preconceituosos (SAFFIOTI, 1987).

Desta forma dialogamos em duas linhas paralelas, as questões da omissão da morte frente a criança e a possível diferença entre os gêneros. Denegar a morte pode trazer a sensação de força e controle, porém, uma perda acompanhada de uma frágil ou "má" elaboração do luto, não permitindo-se aos momentos de tristeza e de dor – traz graves consequências como maior possibilidade de adoecimento (KOVÁCS, 2012).

Conforme Saffioti:

> Ao macho estão sempre associados valores tais como força, razão, coragem. Logo os raquíticos, os afetivos, os tímidos são solicitados impositivamente a se comportarem de forma contrária às suas inclinações. São, pois, obrigados a castrarem certas qualidades por serem consideradas femininas, por conseguinte, negativas para um homem. Para não correr o risco de não encarnar adequadamente o papel do *macho* o homem deve inibir sua sensibilidade. (SAFFIOTI, 1987, p. 25)

Neste sentido relacionamos tais valores ao processo de luto na infância, gerando o questionamento sobre a reação de meninos frente a esta experiência biológica. Torna-se crédulo que, ao não falar sobre a morte, a criança não perceberá que tal fato ocorreu. Mas esquecem-se os adultos do quanto as crianças são observadoras: percebem na rotina que algo se alterou, veem através dos olhos inchados de chorar que algo diferente está acontecendo. São confrontadas entre contradições, uma afirmando que está tudo bem e outra, de forma não verbal, indicando que algo dramático está acontecendo (KOVÁCS, 2012).

Quanto mais o ocultamento ocorrer, mais abstruso será o processo de luto para a criança, pois aprender a falar e a ouvir é um caminho para este processo. É notório na atualidade, que muitas

crianças são testemunhas de mortes que ocorrem em famílias ou em âmbitos públicos, em vezes as informações desses acontecimentos, veem pela televisão, desta forma surgindo perguntas com necessidades de respostas (KOVÁCS, 2012). Contudo, esconder a verdade da criança, pode perturbar seu processo de luto e suas relações com o adulto (KOVÁCS, 2010).

Geralmente às mulheres são associadas a valores como, emoção, fragilidade, resignação e ao homem a necessidade de ser educado como um *verdadeiro macho,* tendo necessariamente a ordem: "Homem (com H maiúsculo) não chora" (SAFFIOTI, 1987). Nesta perspectiva pensa-se no enfrentamento da criança, possivelmente acendida nesse pensamento de concepção de homem e mulher, frente a experiência do luto. Pois é na medida que a criança vivencia as mortes que a circundam que irá buscar compreender o que se passa (KOVÁCS, 2010).

4. Metodologia

O estudo foi delineado pelo método qualitativo, o qual compreende um vasto campo de fenômenos educativos e sociais, bem como abrange pesquisas em cenários socioeducativos, não nos referindo somente a dados metodológicos, mas também nos sustentando em fundamentos teórico-epistemilógicos (ESTEBAN, 2010).

A pesquisa foi estruturada em entrevistas narrativas autobiográficas (SCHÜTZE, 2011), onde foi escolhido um grupo de 4 meninos com faixa etária entre 4 e 6 anos, que pertencem ao grupo de pessoas que vivenciaram o luto durante a infância, a escolha por esta faixa etária se deu devido ao fato de ser a faixa de idade das crianças com as quais eu atuo atualmente. Foram escolhidas crianças especificamente do sexo masculino, afim de investigar se existem diferenças entre os gêneros, frente aos sentimentos da perda.

O processo de busca pelos entrevistados se deu dentro de um público infantil, para alcançar crianças que já haviam vivenciado o luto, usei a rede de contato com pessoas conhecidas, visto que não foi simples encontrar, especificamente, meninos que já haviam vivenciado essa experiência. Desta forma através de indicações, a possibilidade de alguns sujeitos para a entrevista iam surgindo, porém muitos dos que foram sugeridos, ao contatar seus responsáveis, os mesmos não autorizaram a pesquisa. O convite para participar da pesquisa foi realizado através de um diálogo com o responsável pela criança, onde busquei explicar o objetivo do estudo, bem como quais seriam os procedimentos de entrevista com a criança.

Dentro desta perspectiva, na entrevista narrativa orientada foram compreendidos três eixos centrais, sendo que no primeiro eixo o entrevistado transcorreu sua história, neste momento ouve interrupção

da pesquisadora-entrevistadora, apenas quando percebeu-se que não teria seguimento. Neste momento iniciou-se a parte exploratória, segundo eixo, onde a pesquisadora fez questionamentos buscando explorar o potencial narrativo do sujeito pesquisado. De tal modo abarcamos no terceiro e último eixo da entrevista narrativa autobiográfica, nessa fase busquei enquanto pesquisadora incentivar a descrição de situações abstratas, fazendo do informante um especialista do seu "eu". (SCHÜTZE, 2011)

Durante a entrevista um responsável pela criança permaneceu acompanhando, onde recebeu o termo de consentimento livre e esclarecido e esteve ciente do que a criança externalizou. Os questionamentos estiveram em torno dos eixos citados por SCHÜTZE (2011), explorando o primeiro eixo, as indagações discorreram na identificação do pesquisado, como: "Qual é o seu nome?"; "Que idade tu tens?"; "Me conte um pouco sobre o que tu gosta de fazer!", seguindo entrou-se no eixo exploratório onde as interrogações visavam que o entrevistado explanasse seus interesses e sentimentos, assim as perguntas giravam pelas seguintes esferas: "Com quem você mora?"; "Quem são as pessoas que você mais gosta? Por quê?"; "Você tem brinquedos? Qual é o que você mais gosta?"; "Como você se sentiria se perdesse esse brinquedo?"; "E se perdesse a pessoa que você mais ama, como você se sentiria?". Igualmente embarcou-se no terceiro eixo onde as interrogações buscavam que a criança conseguisse descrever o abstrato, desta forma foram realizadas as seguintes perguntas: "Você já perdeu alguém que você amava?"; "Você sabe o que acontece quando uma pessoa morre?"; "Você conhecia alguém que morreu?"; "Como você se sentiu?", "Você gosta de ir para a escola?" e "O que você mais gosta de fazer na escola?".

Tal forma de pesquisa não ocorre com o desígnio de reconstruir a história de vida do sujeito, porém de perceber as diferentes totalidades que tais biografias foram construídas e quais são as interferências que geram as ações dos portadores das biografias (WELLER e PFAFF, 2011). Igualmente existe a necessidade do pesquisador-entrevistador encharcar-se de empatia para através disto traduzir até mesmo o silêncio, tratando-se, nesta pesquisa, de situações possivelmente dolorosas:

> A experiência das pessoas é abordada de maneira *global* ou *holisticamente*. Não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis. O pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam" (ESTEBAN, 2010, p. 129)

As narrativas autobiográficas foram analisadas sob a ótica da Análise do Conteúdo (AC), conforme Bardin (1977). A autora se refere a AC como forma de um conjunto de instrumentos metodológicos que passa por constantes aperfeiçoamentos e aplica-se aos mais distintos discursos. Ainda nos diz que, enquanto método, a AC assume um conjunto de técnicas de análise, que faz uso de procedimentos ordenados e objetivos. Assim tal método de AC busca em abordar a informação a partir de um roteiro, onde inicia-se em (a) pré-análise, na qual se organiza o material a ser analisado, sistematizando as ideias e demarcando o que será analisado, bem como realizando a formulação das hipóteses, (b) exploração do material, codificar o conteúdo do material, que será considerado como base e (c) tratamento dos resultados, ligação entre os resultados alcançados com a pesquisa e o propósito teórico. Dentro desta organização de AC o material coletado com o público entrevistado será analisado.

5. Análise dos dados

Para a análise de dados, serão apresentadas as narrativas autobiográficas de três, dos quatro pesquisados. A impossibilidade de concretizar a quarta pesquisa, se deu pois o responsável pela criança, revogou a autorização, expressando não se sentir preparado para possíveis questionamentos, posteriores, advindos da criança. As análises serão apresentadas de forma individual, afim de assinalar as reflexões de cada uma delas e, subsequente, a comparação entre as narrativas, evidenciando as disparidades e as semelhanças entre os resultados alcançados. Para as crianças entrevistadas foi escolhido o nome de três, das dez estrelas mais brilhantes da constelação noturna, sendo assim: Sirius, Canopus e Vega. A fim de que se mantenha a discrição e a não exposição das crianças. A escolha por nomes de estrelas se deu por acreditar que sempre haverá um ponto forte de luz, em meio a escuridão. Para mim, ter encontrado estas “luzes”, após muito ter procurado por crianças que se ajustavam as necessidades da pesquisa, certamente estas clarearam e contribuíram com a minha investigação frente a pesquisa.

5.1 Sirius

Primeiramente demonstra-se envergonhado frente a pesquisa, conforme vou realizando os questionamentos evidencia se sentir mais à vontade, expressando assim sua idade, quatro anos, e as pessoas que mais gosta. Segue discorrendo sobre as preferências por brinquedos e brincadeiras, ao ser questionado sobre como se sentiria se perdesse um dos brinquedos preferidos, dá uma pausa me olha e responde que iria chorar. Seguindo a entrevista lhe questiono sobre seu sentimento se perdesse alguém que gosta, assim para, fica olhando fixamente para mim e um silêncio se faz, a mãe (responsável) faz uma intervenção, dizendo à ele para que fala, assim Sirius gesticula fazendo menção ao choro, ao ser questionado sobre esse gesto, verbaliza que isto é um choro. Seguindo expressa em tom baixo de voz, que perdeu o seu avô e explica que quando uma pessoa morre vira uma estrelinha, lhe questiono sobre seu sentimento frente a morte do avô e diz que ficou triste no carro, ao ser indagado sobre o porquê ficar triste no carro, responde dizendo: "-Porque sim!" e muda de assunto falando sobre um cartão que há sobre a mesa.

Assim retomo aos questionamentos e pergunto à criança se ela gosta de ir à escola e o porquê, de forma repentina volta a falar sobre o avô, e narra os fatos: "-Todo mundo estava lá chorando, é porque ele faleceu, ele era muito velhinho!", "-Depois no carro eu chorei!", ao ser questionado sobre o lugar onde chorou, logo mudou a direção da conversa e diz que quando uma pessoa morre ela vai para o "buraco" no cemitério, ao ser questionado sobre o que é cemitério diz: "-Tem umas pessoas mortas e quando está tudo quebrado, vem um vampiro e um monte de monstro!"

5.2 Canopus

Inicialmente o entrevistado demonstra certa resistência ao falar, responde aos questionamentos em tom de voz baixo, sendo necessário pedir para repetir o que fala, durante a conversa demonstra se sentir mais à vontade, onde fala sua idade, quatro anos, e discorre sobre as pessoas que moram em sua casa e as pessoas que mais gosta, cita: sua mãe, pai, amigos e diz que é porque eles gostam de brincar. Ao ser questionado sobre os brinquedos que mais gosta, expressa dizendo que são suas motos, lhe é perguntado sobre seu sentimento se perdesse uma dessas, rapidamente de cabeça baixa, diz que ficaria triste, assim segue a entrevista e lhe questiono se perdesse alguém que gosta muito, levanta a cabeça e ao olhar para mim diz: "-Mas eu perdi o meu vô, porque ele morreu!" assim lhe indagado se tem conhecimento sobre o que acontece quando uma pessoa morre, balançando a cabeça em sinal afirmativo diz: "-Ela fica lá no céu!", seguindo os questionamentos lhe pergunto sobre

seu sentimento quando o avô morreu, de cabeça baixa, mexendo com as mãos, expressa em baixo tom de voz: "-Triste!", se faz um grande silêncio na sala.

O menino volta a falar dizendo: "-O coração parou de bater e eu rezo e passa a saudade!", continua dizendo: "-Todo mundo ficou triste, minha mãe também!".

5.3 Vega

Logo ao iniciar a entrevista é notável a inquietação do entrevistado, mexe-se o tempo todo, balançando seu corpo. Ao início demonstra um bom tom de voz ao responder aos questionamentos, expressa que tem seis anos de idade e ao ser questionado sobre a possibilidade de perder um de seus brinquedos favoritos, diz que se sentiria triste e sussurra em baixo tom de voz "-Mais ou menos!". Seguindo a entrevista lhe questiono se já perdeu alguém que gostasse e logo afirma: "-Só o Vô, de câncer! (referindo-se ao motivo pelo qual o seu avô morreu)", "-Ele estava lá no hospital, depois nós íamos ver ele, eu cheguei lá na vó e nós gritamos e todo mundo estava chorando e o vô tinha morrido, de câncer!"

Ao ser questionado sobre o que acontece depois que alguém morre, responde que os "bichinhos" comem e depois a pessoa vai para o céu, ao ser questionado sobre seu sentimento quando seu avô morreu, diz: "-Triste, tudo triste quando o vô morreu".

5.4 Estrelas que se cruzam

As entrevistas apresentadas, evidenciam as narrativas autobiográficas de três crianças do sexo masculino, as quais inicialmente demonstraram certa timidez, porém conforme as perguntas iniciais eram "lançadas", demonstravam se sentir "confortáveis" e assim iniciavam seus discursos. Sirius, o primeiro entrevistado, mostrou-se mais falante frente aos outros, confirmando através da sua fala os seus sentimentos, já os demais, mostraram-se "discretos" em relação aos seus sentimentos, diante de tal momento.

Em ambas as narrativas mencionadas, os entrevistados definem seus pensamentos e sentimentos com suas palavras e experiência frente a morte e o luto, o qual estão vivenciando. Evidenciando assim dar significado ao que lhes acontece, entretanto o luto é um processo de reorganização dos sentimentos, sendo um desafio pelo qual as crianças carecem lidar. Os entrevistados aparecem como sujeitos participantes da sociedade em qual estão inseridos, confirmando uma das vertentes de Corsaro (2011), denominada de reprodução interpretativa, onde a criança passa a interagir com o

meio e com os acontecimentos que nele ocorrem, a morte é um processo biológico, pelo qual todos nós um dia vivenciaremos, sendo assim, os entrevistados mostraram através das narrativas algumas de suas construções de sentimentos frente ao processo de luto.

Os conceitos apresentados pelos entrevistados, no discorrer das narrativas, representam a visão que cada criança possui sobre o que ocorre após a morte: Sirius menciona que seu avô "virou" uma estrelinha, após diz que quando uma pessoa morre ela vai para o "buraco" no cemitério e fala que no cemitério há monstros e vampiros, trazendo a relação da fantasia com a realidade, o que é característica da faixa etária, quatro anos; Canopus, em sinal afirmativo com a cabeça diz que a quem morre fica no céu; Veja, expressa dizendo que os bichinhos comem e depois vão para o céu.

As expressões dos entrevistados mostraram que estão utilizando o simbolismo fantasioso para compreender uma relação que nesta idade, ainda não está clara.

As questões de gênero são apontadas nas três entrevistas realizadas, uma de forma mais clara e outras onde as falas deixam-se atravessar por questões sociais, em que demonstram a não expressão dos sentimentos, fica marcada através da fala inconsciente das crianças. Sirius em sua narrativa manifesta que durante o velório de seu avô foi chorar no carro, ao ser questionado sobre o motivo de chorar no carro e não durante o ato do velório, rapidamente muda de assunto. Canopus, demonstra de forma mais vigorosa o seu ocultamento de sentimentos, durante a entrevista respondeu, basicamente, somente o que a ele era perguntado não discorrendo sobre sua biografia. Diz que todos ficaram tristes com a morte do avô e sua mãe também, neste momento olha para a sua mãe expressando seriedade em sua face. Já Vega revela que ficou triste e completa dizendo que sua mãe sempre chorava quando iam na casa da vó, porém ele não.

Os três entrevistados perderam seus avôs, homens, nas narrativas apenas Vega e Canopus deixam claro que os avôs eram maternos e que suas mães choraram, já Sirius verbaliza mais seus sentimentos. Os meninos entrevistados, exceto Sirius, não disseram que choraram, mas que ficaram tristes, então é possível dizer que os três entrevistados demonstraram sentimentos frente as perdas, choro e tristeza. Assim trazendo o título do artigo é possível dizer que meninos podem até não chorar, mas ficam tristes.

6. Considerações finais

Com esta pesquisa foi possível observar que, para as crianças entrevistas, a ação biológica da morte e o processo de luto não foram negados nem tão pouco omitidos pelos adultos. As narrativas autobiográficas demonstraram visitar as experiências de luto dos entrevistados, onde os mesmos apontaram isto através de suas falas.

Frente a quantidade diminuída dos entrevistados, devido à dificuldade de encontrar crianças do sexo masculino para a realização da pesquisa e em contraponto ter uma vasta gama de crianças do sexo feminino, porém estas não serem o objetivo do estudo, bem como ter um dos entrevistados não autorizados a participar, não foi possível abordar um aprofundamento pleno em relação as questões de gênero.

O objetivo da pesquisa era verificar a relação das questões de gênero e luto na infância, desta forma entendo que as evidencias de diferença de gênero, aparecem no discorrer da fala das crianças, mostrando que este aspecto brota de uma cultura social a qual se está inserido, bem como o processo de luto aparece desvendado, onde a criança é permitida viver este sentimento, porém uma postura social exige que seus sentimentos sejam abrigados, de forma a não serem expostos. As questões de gênero não ficam expressamente claras, pois há a necessidade de uma pesquisa aprofunda, a fim de verificar se os aspectos trazidos nas narrativas são apenas em relação a estes eventos ou se existe uma cultura.

Desta forma, considero ser essencial a continuidade desse estudo, com pesquisas futuras, mais aprofundadas e amplas, em relação ao número e foco de participantes, bem como de faixas etárias.

Referencias

Ariés, Phillipe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Corsaro, Willian A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Colling, Ana Maria; Tedeschi, Losandro Antônio (orgs). *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados – MS: Ed. UFGD, 2015.

Esteban, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

Hohendorff, Jean Von; Melo, Wilson Vieira de. *Compreensão da morte e desenvolvimento humano: contribuições à Psicologia Hospitalar. Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 9, p. 480-492, 2009.

Kovács, Maria Júlia. *Educação para a morte: desafios na formação de profissionais de saúde e educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP, 2012. *Educação para a morte: temas e reflexões.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. *Desenvolvimento da Tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer.* São Paulo, 2008, 457-468. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a04.pdf> Acesso em: 24 abr 2016. *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Larrosa, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002, 20-28. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 15 dez 2015.

Saffioti, Heleieth I. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

Schütze, Fritz. *Pesquisa biográfica e entrevista narrativa*. In: Weller, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222

Sêneca, Lúcio Anneo. *Aprendendo a viver: cartas a Lucílio*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

Sengik, Aline Sberse; RAMOS, Flávia Brocchetto. *Concepção de morte na infância*. Caxias do Sul, 2013, 379-387. Disponível em: <

http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/15.pdf> Acesso em: 17 mai 2016.

Vendrusculo, Juliana. *Visão da Criança sobre a Morte*. Ribeirão Preto, 2005, 26-33. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/15.pdf Acesso em: 01 abr 2016.

Weller, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). *Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Implicações do inconsciente na prática pedagógica

Unconscious implications in educational practice

jair José Maldaner
Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas (Brasil)
jairmaldaner@yahoo.com.br

Resumo

Objetivo: Este texto visa investigar, a partir da relação entre Educação e Psicanálise, as implicações do inconsciente na prática pedagógica, reconhecendo que, em toda situação de aprendizagem mediada por um professor, as experiências e as lembranças fundadoras são, de alguma forma, reatualizadas no nível do inconsciente.

Metodologia: Desenvolveu-se um trabalho teórico, levantando-se literaturas que tratam da relação entre Educação e inconsciente, tendo como arcabouço teórico a Psicanálise e suas possíveis contribuições à Educação. É uma pesquisa na abordagem qualitativa orientada por conhecimentos advindos da Psicanálise.

Enquadramento Conceptual: O discurso (psico) pedagógico hegemônico e a prática pedagógica, predominantes no meio escolar, inspiram-se na concepção cartesiano-positivista. Nessa perspectiva, a postura pedagógica do professor enfatiza a utilização dos métodos adequados, buscando prever resultados e controlar o processo ensino-aprendizagem. A partir das contribuições da Psicanálise para a área da Educação, percebemos que essa postura cartesiano-positivista não dá conta da complexidade do ato educativo. Pensamos que, na relação e prática pedagógica, estão presentes elementos que escapam da tentativa de controlar e prever o que acontecerá no processo ensino-aprendizagem. A prática pedagógica está permeada por processos inconscientes, que não conseguimos racionalizar. Compreender a influência dos processos inconscientes na prática pedagógica torna-se fundamental para que possamos entender a complexidade do ato educativo. A possibilidade de uma Educação psicanaliticamente orientada subverte o saber e as práticas pedagógicas tradicionais que colocam nas mãos do educador os recursos necessários para controlar e prever os resultados do processo educativo. Esse lugar e/ou "substância", nomeado por Freud de inconsciente, constitui a argamassa de sua construção teórica, cujos efeitos, pensamos, se inserem em nossa condição de sujeitos humanos, com possíveis impactos nas práticas pedagógicas.

Resultados/Conclusão: Este trabalho aponta possíveis contribuições que a psicanálise pode oferecer à educação e em especial às práticas pedagógicas dos professores no sentido de

reconhecer que, para além dos aspectos conscientes, há possíveis elementos manifestos da ordem do inconsciente no fazer docente.
Palavras-chave: Psicanálise e Educação; Inconsciente; Prática Pedagógica.

Abstract

Objective: This text aims to examine the role of the unconscious on the pedagogical praxis, based on the relationship between education and psychoanalysis. It perceives that in every learning situation mediated by a teacher, the experiences and founding remembrances are somehow updated in the unconscious level.

Methodology: We have developed a theoretical work, rising literatures on the relationship between education and unconscious , with the theoretical framework Psychoanalysis and their contributions to education . It is a survey on the qualitative approach guided by knowledge derived from psychoanalysis.

Conceptual Framework: Speech (psycho) pedagogical hegemonic and pedagogical practice, prevalent in schools, are inspired by Cartesian-positivist conception. In this perspective, the teacher's pedagogic approach emphasizes the use of appropriate methods, seeking to predict outcomes and control the teaching-learning process. From Psychoanalysis contributions to the field of education, we realize that this Cartesian-positivist approach does not account for the complexity of the educational act. We think that the relationship and pedagogical practice are present elements that escape the attempt to control and predict what will happen in the teaching-learning process. The pedagogical practice is permeated by unconscious processes, we cannot rationalize. Understanding the influence of unconscious processes in pedagogical practice it is essential for us to understand the complexity of the educational act. The possibility of a psychoanalytically oriented education subverts the traditional knowledge and pedagogical practices that put in the hands of educators the resources to control and predict the results of the educational process. This place and / or "substance", named by Freud's unconscious, is the mortar of its theoretical construction, the effects of which, we think, are embedded in our condition as human subjects, with possible impact on pedagogical practices.

Results / Conclusion: This study points to possible contributions that psychoanalysis can offer education and especially the pedagogical practices of teachers to recognize that , in addition to the conscious aspects , there are possible manifest elements of the unconscious in order to teaching .
Keywords: Psychoanalysis and Education; Unconscious; Pedagogical Praxis.

1. Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o lugar do inconsciente na prática pedagógica, de modo que, na realização da pesquisa, desenvolveu-se um trabalho teórico, levantando-se literaturas que tratam da relação entre Educação e inconsciente, tendo como arcabouço teórico a Psicanálise que atravessa a Educação.

O discurso (psico) pedagógico hegemônico e a prática pedagógica, predominantes no meio escolar, em geral, inspiram-se na concepção cartesiano-positivista. Nessa perspectiva, a postura pedagógica do professor enfatiza a utilização dos métodos adequados, buscando prever resultados e controlar o processo ensino-aprendizagem.

A partir das contribuições da Psicanálise para a área da Educação, percebemos que essa postura cartesiano-positivista não dá conta da complexidade do ato educativo. Pensamos que, na relação e prática pedagógica, estão presentes elementos que escapam da tentativa de controlar e prever o que acontecerá no processo ensino-aprendizagem. A prática pedagógica está permeada por processos inconscientes, que não conseguimos racionalizar. Compreender a influência dos processos inconscientes na prática pedagógica torna-se fundamental para que possamos entender a complexidade. A possibilidade de uma Educação psicanaliticamente orientada subverte o saber e as práticas pedagógicas tradicionais que colocam nas mãos do educador os recursos necessários para controlar e prever os resultados do. Esse lugar e/ou "substância", nomeado por Freud de inconsciente, constitui a argamassa de sua construção teórica, cujos efeitos, pensamos, se inserem em nossa condição de sujeitos humanos, com possíveis impactos nas práticas pedagógicas.

Este trabalho reconhece que, em cada um de nós, coexistem várias facetas; nem todas elas ocupam o lugar central da cena ao mesmo tempo, mas estão presentes em estado latente. Todas essas facetas estão presentes no fazer do professor e podem ser postas em jogo na situação de ensino, na maioria das vezes, independentemente de nossa vontade consciente.

Evidencia-se também a importância dessa compreensão na formação inicial e continuada, na medida em que a Psicanálise não pode e não deve propor fins e meios educativos, mas pode elucidar aquilo que não deve ser feito em matéria educativa, ou seja, colocar no *eixo da ética* a intervenção do adulto no espaço escolar.

2. Pressupostos epistemológicos: complexidade, transdisciplinaridade, educação e a psicanálise

Esta pesquisa pauta-se pelo reconhecimento da complexidade do ato educativo, da existência de diferentes níveis da realidade e uma postura transdisciplinar, reconhecidos ponto de partida de uma Educação e prática pedagógica orientadas pela Psicanálise. A postura transdisciplinar é a ampliação do processo, um novo tipo de atitude diante do conhecimento, e traz a centralidade do sujeito e não do objeto, afirma, ainda, sobre a existência de diferentes níveis da realidade.

A partir da modernidade, com a instalação do paradigma cartesiano, o conhecimento foi fragmentado. Este modelo de conhecimento retalhou a realidade em disciplinas, saberes especializados, em que se perdeu a visão do todo. Essa visão fragmentada impossibilita a apreensão do que é "tecido junto", isto é, do complexo. De acordo com Morin (2000, p. 14), a inteligência que só sabe separar fragmenta a complexidade do mundo, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional, atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando, assim, as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão de longo prazo.

Para Morin (2000), a ciência clássica apoia-se nos três pilares da certeza, que são: a ordem, a separabilidade e a lógica. A ideia-chave é a separabilidade:

> Conhecer é separar. Em face de um problema complicado, dizia Descartes, é preciso dividi-lo em pequenos fragmentos e trabalhá-los um após o outro. Assim, as disciplinas científicas são desenvolvidas a partir da divisão do interior das grandes ciências, a física, a biologia etc., o que dá origem a compartimentos sempre novos. No limite, pode-se dizer que a separação entre ciência e filosofia e, mais amplamente, entre ciência e cultura humanista — filosofia, literatura, poesia etc. —, está instituída em nosso século como uma necessidade legítima.

A lógica, a separabilidade e a ordem levaram para a ciência clássica essa certeza absoluta, na qual ela se baseia. E, segundo Morin, os resultados têm sido tão brilhantes que acabaram, paradoxalmente, colocando em xeque os princípios fundamentadores da separação.

Já para Ardoino (1998, p. 36-37), a complexidade deve ser definida como qualificadora, um tipo de olhar que finalmente tenta mais entender que explicar, que tem por objeto uma realidade suposta explicitamente heterogênea. A complexidade não deve, portanto, ser concebida como uma característica ou uma propriedade que certos objetos possuiriam por natureza e outros não, mas deveria muito mais ser concebida como uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito do objeto.

Ao longo dos séculos, a Educação e os sistemas de ensino se subordinaram à lógica cartesiana, simplificadora e fragmentadora. A ciência, a Educação e a escola, assim pautadas, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento:

> O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador. (Morin, 2000, p. 15)

Segundo Morin (2000, p. 16), o grande desafio que se coloca para a Educação e o ensino é considerar, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros: e por outro lado, considerar que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.

A Educação pode tentar promover a convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura das humanidades e da filosofia para a condição humana. Para Petraglia (2002), viver no risco e na incerteza é o grande desafio da condição humana. E a escola deveria preparar o sujeito para conviver com essa dualidade ambivalente e, ao mesmo tempo, complementar: limite e possibilidade. Esse exercício de compreensão é necessário para que possamos contribuir no processo de desenvolvimento e mudança na ciência, na pesquisa e em nossa prática cotidiana no âmago das sociedades.

Enfim, Morin (2002, p.468) ressalta que podemos prever que uma ciência que traz possibilidades de autoconhecimento, que se abre para a solidariedade cósmica, que não desintegra o aspecto dos seres e dos existentes, que reconhece o mistério em todas as coisas, poderia propor um princípio de ação que não ordena, mas organiza, não manipula, mas comunica, não dirige, mas anima. Por isso a aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da Educação.

Neste cenário de análises e reflexões epistemológicas é que pensamos a Psicanálise como inauguração de uma visão transdisciplinar do mundo, pois, ao mesmo tempo em que reconhece a complexidade como essencial no processo educativo, aponta para a superação do discurso (psico) pedagógico predominante responsável pela fragmentação do conhecimento, típico da nossa Educação na atualidade, poderá contribuir para a Educação e as práticas pedagógicas.

Assim, reconhecemos que o discurso predominante na Educação atual, que tem transmitido aos docentes a maneira como se deve proceder no processo ensino-aprendizagem, tem sua fundamentação na tradição cartesiano-positivista. O discurso e a prática pedagógica atuais afirmam a possibilidade de racionalização, a previsão do ato educativo, ou, dito de outra forma, afirmam que, pelo uso de "certas" metodologias, é possível garantir resultados exitosos e satisfatórios em matéria de Educação. A eliminação do erro, do imprevisível, do inconsciente tem sido um dos projetos da ciência moderna, rumo a um saber puro, claro e distinto.

Demarcados os pressupostos epistemológicos do nosso trabalho, que são a complexidade e a transdisciplinaridade, na perspectiva de uma Educação orientada pela Psicanálise elucidaremos quais as possíveis aproximações entre a Psicanálise e a Educação.

3. Limites e possibilidades de aproximação entre psicanálise e educação

freud afirmou: "De todos os usos da Psicanálise, nenhum encontrou tanto interesse, despertou tantas esperanças quanto sua aplicação à teoria e à prática da educação infantil". *Freud (1925) Prefácio ao livro Juventude Desorientada de August Aichhorn.*

A questão se é ou não possível uma aproximação entre a Psicanálise e a Educação tornou-se motivo de acirrados debates no meio psicanalítico e no meio educacional. Há diversos grupos que se dedicam a estudar esta relação em diferentes universidades, compreendendo a valiosa contribuição que a Psicanálise pode dar à Educação.

De acordo com Celes, são muitas as críticas que se fazem à Psicanálise: sua suposta falta de cientificidade, a insuficiência de seu método de pesquisa e sua incapacidade em garantir a objetividade de suas observações. Para ele:

> O que se busca na Psicanálise não é outra coisa que a própria fala do analisando. Não é algo sabido e formulado em hipótese. Trata-se, no trabalho de interpretação, diz Freud, de abandonar qualquer representação-meta, de abandonar qualquer objetivo, de não reter qualquer alvo ao qual se queira chegar, para que se possa abandonar-se aos caminhos do discurso do analisando, tomado como fala: não se prevê o que o analisando falará e nem os processos que dariam forma ao que fala. O como fala o analisando é o que se procura. Se a Psicanálise tem sua *empiria*, e a tem, não se trata de um lugar de observação, mas de trabalho de fazer falar e fazer ouvir (CELES, 2000, p.13).

Apesar de Freud ter colocado no prefácio *à Juventude Desorientada*, de Aichhorn (1925), o ensinar como uma profissão impossível, pois, entre outras razões, há a impossibilidade de educar a pulsão, uma vez que não há um curso adequado para ela, assim como governar e analisar, e de Catherine Millot (1987, p.7), na introdução do seu *Freud Antipedagogo,* ter afirmado que "não encontramos na obra de Freud tratado algum de Educação" e de que seria inútil procurar elementos disso, vários autores têm insistido na tarefa de levantar possíveis aproximações entre Psicanálise e Educação.

A declaração da impossibilidade do ato de educar, segundo Kupfer (1989), precisa ser entendida em Freud como o resultado de uma elaboração teórica rigorosa.

> Extraídas as devidas consequências, essa afirmação sobre a impossibilidade da educação pode não ser necessariamente um niilismo, uma declaração paralisante, nem uma constatação de que a Educação é inútil. Pode, contudo, apontar sobretudo os limites da ação educativa, fazendo lembrar ao educador que seu instrumento de ação não é assim tão poderoso como supunha. (Kupfer, 1989, p. 12).

Cifali e Imbert (1999) nos oferecem vários indicativos de uma aproximação. Para esses autores, Freud, numa carta a Oscar Pfister, em 09 de fevereiro de 1909, fala do "incêndio" que a Psicanálise está em vias de propagar no campo da Educação. "Incêndio" este que evitaria, inclusive, a extinção da própria Psicanálise. Em outra carta endereçada a Pfister, datada de 2 de maio de 1912, Freud diz o seguinte: "Estou para ceder à tentação de ter certeza de obter no mundo dos pedagogos um novo círculo de leitores, círculo que de outro modo permaneceria fechado... precisamos ganhar terreno onde o pudermos". E, no prefácio *à Juventude Desorientada*, de Aichhorn (1925), afirma: "Nenhuma das aplicações da Psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da Educação". Na História do movimento psicanalítico (1914), Freud afirma que "as descobertas revolucionárias da Psicanálise no tocante à vida mental das crianças — o papel nela desempenhado pelos impulsos sexuais e o destino daqueles componentes da sexualidade inúteis para a reprodução — necessariamente cedo fariam a atenção voltar-se para a Educação e promoveriam tentativas de colocar os pontos de vista analíticos na vanguarda desse campo de trabalho". Neste mesmo texto, Freud afirma ainda que existe uma riqueza ainda incalculável de conexões que surgiram entre a Psicanálise médica e outros campos da ciência: "Existe aí material de trabalho para uma geração de pesquisadores, e não duvido de que ele será realizado tão logo as resistências contra a Psicanálise sejam superadas em seu campo de origem".

Mas de que tipo de aplicação da Psicanálise à Educação Freud fala?

> A aplicação à educação é para Freud, de modo geral, sinônimo de análise infantil. O singular sobrepuja o coletivo. E a opção de Freud de se voltar para os pedagogos não deixaria de ter consequências no campo pedagógico propriamente dito: surge uma "Educação psicanalítica" que se nutre das elaborações teóricas Freudianas. (Cifali & Imbert, 1999 p.11).

Freud deixa claro que a Psicanálise não deverá substituir o papel da Educação:

> O trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. (Freud, 1925).

Cifali e Imbert (1999, pp. 12 e 13) afirmam, ainda, que o interesse de Freud pela Educação se acha fundamentalmente ligado à sua teorização sobre a cultura. Como a Educação age no cerne da contradição entre a pulsão e a cultura, cabe a ela a responsabilidade de assistir à renúncia pulsional, que constitui o fundamento da civilização, e de avaliar por inteiro os efeitos destrutivos — neurotizantes — de uma limitação pulsional excessiva, de ideais culturais demasiadamente pesados, que levam as pessoas a viverem, em termos psicológicos, acima de suas possibilidades, numa espécie de hipocrisia. "O papel da educação só pode ser o de reduzir a importância e influência dessa hipocrisia ou ainda de ensinar até que ponto a severidade inútil e sem discernimento da educação contribui para a produção da doença nervosa".

Há limites no trabalho realizado pela Educação. Freud destaca que pais e educadores precisam tolerar que os estudantes podem se atrasar em seus estágios de desenvolvimento. Pais e educadores desejam "crianças modelo", que aceitem as normas em todos os seus pontos, crianças assépticas, assexuadas, que lhes garantam a paz. Eles agem, então, no sentido de extirpar nelas o "prazer-desejo de viver".

Freud não dá receitas de como aplicar a Psicanálise à Educação. "Permanece o fato de não haver em Freud nenhuma tentativa de definir o que poderia constituir uma práxis educativa. Ele se declara incompetente e reconhece sua negligência nesse domínio". (Cifali & Imbert, 1999, p. 30). No prefácio à obra de Aichhorn (1925), o próprio Freud afirma: "Minha cota pessoal nessa aplicação da Psicanálise foi muito leve".

De outro modo, ressalta o papel das autoridades no tocante à Educação. "As autoridades ocupam o lugar de figuras parentais, elas se nutrem do complexo paterno". Freud acentua as reações dos

poderes instituídos — religiosos, políticos, médicos, científicos e mesmo educacionais e pedagógicos — a toda expressão do desejo. Ao desejo de saber da criança, bem como ao do pesquisador e, de modo mais geral, ao de toda e qualquer pessoa, as autoridades opõem seu desejo de sujeitos subjugados, submetidos a um "interdito do pensar". "A libertação do jugo das autoridades vem a ser o preço a pagar para se sair do infantilismo e das mutilações intelectuais e afetivas". (Cifali & Imbert, 1999, p. 33)

Uma Educação orientada pela Psicanálise poderia ser considerada revolucionária, a partir do momento em que os educadores impuserem a si mesmos a renúncia a terem que submeter a criança a qualquer "interdito do pensar"; e a não sujeitá-la a uma visão de mundo de que o adulto seria o grande organizador. Cifali e Imbert (1999, p. 45) citam outros fatores revolucionários da Educação psicanalítica: acolher a criança com a realidade de suas pulsões, de sua angústia, de seus questionamentos, de seu desejo, sem lhe contar histórias, sem reprimir sua inteligência, sem pretender modelá-la.

Entre a Educação e a Psicanálise, coloca-se um paradoxo, que Freud aponta nestes termos, na XXXIVª das Novas Conferências sobre a Psicanálise (1933):

> Vamos tornar claro para nós mesmos qual a tarefa primeira da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve o risco de doença neurótica. [...] Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. (Freud, 1933)

Freud, no texto *Interesse Científico da Psicanálise* (1913), afirma que a Psicanálise "trouxe à luz os desejos, a formação de pensamentos, os processos de desenvolvimento da infância" e, acima de tudo, a importância "inestimável" da sexualidade "nas manifestações corporais e psíquicas". Portanto, todo um saber que pode inspirar, na teoria e na prática, a ação educativa. Do mesmo modo, "só pode ser educador quem pode sentir a partir do íntimo a vida psíquica infantil, e nós adultos não

compreendemos as crianças porque não compreendemos mais nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova a que ponto alheamo-nos dela". (Freud, 1913).

De acordo com Cifali e Imbert (1999, p. 53-54), a Psicanálise acha-se em situação de polo teórico que oferece à Pedagogia seu saber, suas descobertas, deixando a esta última a tarefa de inventar as condições de emprego desse saber ao seu campo. No já citado prefácio para o livro de August Aichhorn (1925), Freud reconhece que o educador desejoso de decifrar o enigma que é a criança deve submeter-se a uma análise: o educador deve educar-se, porque seu próprio inconsciente determina sua ação educativa:

> Todos aqueles que se interessaram pela educação de crianças deveriam receber uma formação psicanalítica, de vez que sem esta as crianças, o objeto de seus esforços, permanecerão sendo um problema inacessível para ela. Uma formação desse gênero é mais bem executada se a própria pessoa se submete a uma análise e a experimenta em si mesma. (Freud, 1925)

4. Considerações finais

no percurso deste texto, buscamos identificar as implicações do inconsciente na prática pedagógica. A partir dos saberes do aporte teórico da Psicanálise e as possíveis conexões com a Educação, pensamos que o imprevisível e o imponderável se impõem e as conclusões são, por isso, sempre provisórias ou incompletas na área da Educação.

As crenças fundamentadas no discurso (psico) pedagógico hegemônico, alicerçado no cartesianismo e no positivismo, de que o professor, em sua prática pedagógica, utilizando as ferramentas e metodologias corretas poderá garantir o sucesso no processo ensino-aprendizagem realmente parecem não passar de uma ilusão.

Grande parte das tendências e correntes pedagógicas fundamentam-se ainda nesse discurso e apontam ao professor a possibilidade de planejar e prever o que acontecerá no cotidiano da sala de aula. Mas terá o professor todo este poder? Não há elementos ou condições que fogem ao controle?

A Psicanálise comparece na Educação para lembrar que somos seres clivados, cindidos: consciente e inconsciente. A Educação atravessada pela Psicanálise propõe a centralidade do sujeito nas relações educativas. Sujeito este que além do aspecto consciente, traz à sala de aula elementos da ordem do inconsciente.

> Desde Freud, o conflito está no centro da vida psíquica — conflito entre desejo e defesa, entre instâncias do aparelho psíquico, o ego e o id, o ego e o superego, por exemplo. No âmbito de um mesmo sistema, dois sistemas podem emitir enunciados contraditórios, um dos quais, ao menos, é inconsciente. O sujeito pode então obedecer a uma ou a outra dessas injunções. (Blanchard-Laville, 2005, p. 285)

A pesquisa indicou também que na prática pedagógica precisamos recorrer a modelos mais complexos. Práticas que, como aponta Blanchard-Laville (2005, p. 141) reconheçam a presença de uma conjugação de forças, a existência potencial de conflitos, modelos capazes de dar conta de lógicas contraditórias e que possam permitir pensar em termos de resultantes inesperadas e de compromissos sempre provisórios. Para esse fim requer-se um mínimo de intencionalidade consciente da parte do observador para captar a dinâmica inconsciente das trocas e suas inflexões, para se deixar impressionar pelo implícito das mensagens que dirigem entre si os parceiros (professores e alunos) do processo ensino-aprendizagem.

A Psicanálise pode contribuir no entendimento do modo como as coisas se passam no cotidiano escolar e como nós, professores, seres humanos de carne, de palavras e de paixões, instalamos o espaço psíquico para a transação didática. De acordo com Blanchard-Laville é preciso reconhecer esses movimentos em nós, e aceitar que cada um tenta, por si mesmo, fazer um trabalho de tomada de consciência com vistas a descobrir quais são suas modalidades particulares de vigência nesta situação. Desta forma: "O professor poderia dedicar-se a construir os alunos enquanto sujeitos. Sujeitos vivos, no sentido de sujeitos do desejo, com o postulado latente de que, se há sujeito desejante, este apresenta melhores chances de aprender e de conhecer". (Blanchard-Laville, 2005 pp. 261-262)

> Cada professor sabe instintivamente que o que ensina não é apenas "sua" matéria, aquela pela qual é pago; mas que ao mesmo tempo, ao lado, à margem, nas bordas, ele ensina outra coisa. O quê? Tudo o que diz respeito ao ser-no-mundo, e ao seu para começar, tudo o que faz ver independentemente dele; uma ressonância do ser: ele mostra o que é um homem que transmite o que o apaixona, ou que recobra o que o apaixonava; um ser fraco que se entretém com os fortes, um ser forte que tem falhas, ou que aceita seus limites. (Sibony como citado em Blanchard-Laville, 2005 p.295).

É importante que reconheçamos, segundo a autora, que em cada um de nós coexistem várias facetas; nem todas elas ocupam o lugar central da cena ao mesmo tempo, mas estão presentes em estado latente. Todas essas facetas estão presentes no fazer do professor e podem ser postas em

jogo em situação de ensino, na maioria das vezes independentemente de nossa vontade consciente. Em toda situação de aprendizagem mediada por um professor, as experiências e as lembranças fundadoras são de alguma forma reatualizadas no nível do inconsciente.

De outro modo, pensamos como Larorit (1999), como citado em Nóvoa (1995): a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa, quando exercemos o ensino assim, "será que a Educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?" Impossível separar o "eu" profissional do "eu" pessoal.

Referencias

Ardoino, J. (1998). *Abordagem multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas In* Multirreferencialidade nas ciências e na Educação. São Carlos: UFSCAR, 24-41.

Blanchard-Laville, C. (2005). *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. (Sobral, M. S. G., Trad.). São Paulo: Loyola.

Celes, L. A. M. (2000). *Da Psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica*. Recuperado de http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/133_01.pdf

Cifali, M., & Imbert, F. (1999). *Freud e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola.

Freud, S. (1913). *O interesse Científico da Psicanálise*. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1914). *A História do movimento psicanalítico*. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1925). *Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn*. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1933). *Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise (Conferência XXXIV)*. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

Kupfer, M. C. M. (1989). *Freud e a Educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.

Millot, C. (1987). *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Morin, E. *Liberdade e Complexidade*. Recuperado de http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf

Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2002). *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina.

Nóvoa, A. (org.) (1995). *Vidas de professores*. 2a ed., Porto: Porto Editora.

Petraglia, I. (2002). *Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza*. Recuperado de http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

O erro nas aprendizagens: Para além dos processos cognitivos, qual o lugar do inconsciente?

Error in learning: Beyond the cognitive process, what is unconscious place?

Jair José Maldaner
Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas (Brasil)
jairmaldaner@yahoo.com.br

Resumo

Objetivo: Este texto visa apontar os prováveis motivos que levam o sujeito humano a errar sistematicamente. Metodologia: Para alcançar este objetivo desenvolveu-se um trabalho teórico, levantando-se literaturas que tratam do tema, em especial buscamos as contribuições de autores como Freud e Lajonquière. **Quadro Conceptual:** A partir das relações Psicanálise e Educação, compreendemos que os erros no processo ensino-aprendizagem são fruto de processos cognitivos, psicológicos e inconscientes e são regidos por leis que se situam para além do controle direto, intencionado pelo professor, pedagogo, psicopedagogo ou pela criança. Esta questão nos mostra a necessidade e emergência de se abordar os insucessos na aprendizagem numa visão transdisciplinar. Tentaremos responder à seguinte questão: além do aspecto cognitivo, é possível pensar em outras dimensões de ordem psíquica atreladas à emergência e/ou persistência de erros na aprendizagem? Os erros não passam de manifestações de uma misteriosa "substância" capaz de oferecer resistência à aprendizagem, de fazer com que o sujeito repita o mesmo erro, esqueça e não consiga fazer o que pretende. Esse lugar e/ou "substância" nomeado por Freud de inconsciente constitui a argamassa de sua construção teórica que por vezes não tem o reconhecimento acadêmico, mas cujos "efeitos" se inserem em nossa condição de sujeitos humanos. **Resultados/Conclusões:** Podemos inferir, portanto, que, além dos aspectos cognitivos existe uma dimensão inconsciente presente na relação pedagógica. O desconhecimento em relação ao processo de construção do conhecimento, o desconhecimento em relação à origem e papel dos erros nas aprendizagens acarretam para os estudantes exclusão, baixa autoestima e, comumente, o sentimento de que não são capazes de aprender.

Palavras-chave: Erro nas Aprendizagens, Inconsciente, Transdisciplinaridade.

Abstract

Objective: This article points out the likely reasons that the human subject to err systematically. Methodology: To accomplish this we developed a theoretical work, rising literatures dealing with the issue especially seek contributions from authors such as Freud and Lajonquière. Conceptual Framework: From relations Psychoanalysis and Education, we understand that mistakes in the teaching-learning process are the result of cognitive, psychological and unconscious processes and are governed by laws that lie beyond the direct control, meaning by the teacher, teacher, educational psychologist or the child. This question shows us the need and emergency to address failures in learning in a transdisciplinary vision. We will try to answer the following question: beyond the cognitive aspect you can think of other dimensions of psychological harm linked to the emergence and / or persistence of errors in learning? Mistakes are merely manifestations of a mysterious "substance" capable of offering resistance to learning, to make the subject repeat the same mistake, forget and cannot do what you want. This place and / or "substance" named by Freud's unconscious is the mortar of its theoretical construction which sometimes do not have the academic recognition but whose "effects" are embedded in our condition as human subjects. **Results / Conclusions:** We conclude, therefore, that, beyond the cognitive unconscious there is a dimension present in the pedagogical relationship . The lack of information concerning the knowledge construction process, the lack of knowledge about the origin and role of errors in learning to lead students exclusion, low self-esteem and , often , the feeling that they are not able to learn.

Keywords: Error in learning, Unconscious, Transdisciplinarity.

1. Introdução

A questão dos erros nas aprendizagens não é algo simples de ser resolvido e explicado. Os motivos que levam uma pessoa a errar sistematicamente estão ligados a questões cognitivas e psicológicas.

O intuito do nosso trabalho é identificar a origem e papel dos erros no processo ensino-aprendizagem. Tentaremos responder à seguinte questão: além do aspecto cognitivo, é possível pensar em outras dimensões de ordem psíquica atreladas à emergência e/ou persistência de erros na aprendizagem? Os erros não passam de manifestações de uma misteriosa "substância" capaz de oferecer resistência à aprendizagem, de fazer com que o sujeito repita o mesmo erro, esqueça e não consiga fazer o que pretende. Esse lugar e/ou "substância" nomeado por Freud de inconsciente constitui a argamassa de sua construção teórica que por vezes não tem o reconhecimento acadêmico, mas cujos "efeitos" se inserem em nossa condição de sujeitos humanos.

Além dos aspectos cognitivos existe uma dimensão inconsciente presente na relação pedagógica. Um aspecto desta questão são os erros comumente cometidos nas aprendizagens e a maneira como são vistos, trabalhados e administrados pelos professores e gestores. O desconhecimento em relação ao processo de construção do conhecimento, o desconhecimento em relação à origem e papel dos erros nas aprendizagens acarretam para os estudantes exclusão, baixa autoestima e, comumente, o sentimento de que não são capazes de aprender.

Nosso trabalho começa fazendo uma breve análise do discurso psicopedagógico hegemônico em relação à aprendizagem. Depois, para além deste discurso, passamos a analisar o erro nas aprendizagens a partir de Piaget, Freud e Leandro Lajonquière. Finalmente abordaremos a questão da transdisciplinaridade e da psicanálise como uma nova possibilidade para tratar da questão.

2. O discurso psicopedagógico hegemônico e os erros na aprendizagem

O discurso psicopedagógico hegemônico, com base na escola comportamentalista, repousa na tese de que conhecendo as leis da aprendizagem o pedagogo ou psicopedagogo pode controlar e calcular todos os efeitos da metodologia que coloca em ação, afastando o imponderável e o imprevisível. Para Lajonquière, os erros na aprendizagem são regidos por leis que se situam para além do controle direto, intencionado pelo pedagogo, psicopedagogo ou pela criança. O erro ou *as vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens,* não passam de manifestações de uma misteriosa "substância" capaz de oferecer resistência à aprendizagem, de fazer com que o sujeito repita o mesmo erro, esqueça e não consiga fazer o que quer.

Segundo Lajonquière (1995, p. 14), *para os behavioristas-reflexológicos o conhecimento não é mais do que um acúmulo de condutas estáveis, resultado de um jogo de inter-relações E-R, sobre o qual se pode intervir diretamente e à vontade*. Esta tem sido a crença inabalável da maioria dos psicólogos, pedagogos e psicopedagogos para resolver os problemas relacionados aos erros na aprendizagem. Crença esta, fruto de uma pedagogia que utilizou os métodos da ciência positivista para explicar a realidade onde a busca pela objetividade e a decomposição da realidade em partes cada vez menores excluiu o imponderável, o imprevisível, o impensável, o imaginário e o inconsciente do processo de construção do conhecimento. Sob este ponto de vista o erro é visto como uma associação não exitosa que pode ser revertida por meio de uma nova programação dos estímulos, como pode ser evitada pelo exercício e o reforçamento.

Este tipo de discurso pedagógico, segundo Lajonquière (1995, p.15), repousa na ilusão (Freud: "crença animada por um desejo") de que "saber é poder", ou seja, que conhecendo as leis da

aprendizagem o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação. Desta forma as estratégias de ensino, as metodologias, são montadas como Descartes montava sua geometria: bem longe de qualquer imponderável.

Como nos diz Lajonquière (1995, p.104-105), a impossibilidade de remover o erro pode não estar somente determinada por uma "carência" cognitiva, antes demonstra pertencer, precisamente à ordem da inibição (freudiana). Ou seja, quando da impossibilidade de remoção de um erro, evidencia-se a dimensão significante inconsciente (Freud) que inibe o mecanismo da equilibração majorante progressiva (Piaget).

2.1 Para além do discurso psicopedagógico hegemônico

É premente a superação deste discurso psicopedagógico fundamentado no cartesianismo e positivismo. Esta superação começa pelo reconhecimento de diferentes níveis de realidade.

Os erros que sucedem no decorrer das aprendizagens são, em primeiro lugar, condição para a construção do próprio conhecimento. Nesta questão a equilibração majorante proposta por Piaget

Assegura, em última instância, o desenvolvimento das funções cognitivas; no seu próprio desdobrar se cifram as chaves da logicidade dos erros. Erros que não são 'fenômenos' que aparecem e desaparecem caprichosamente, mas, pelo contrário, produtos desse funcionar transcendente. Aqueles erros que resultam momentâneos, pois o sujeito consegue removê-los, acabam convertendo-se na própria condição de possibilidade do relançamento das regulações. Estas implicam em si mesmas verdadeiras construções e, por conseguinte, aqueles erros momentâneos não poderiam ser menos do que chamados de erros construtivos. (Lajonquière, 1995, p. 74).

E ainda segundo Lajonquière (1995, p.92) "Os erros são os ziguezagues que a dinâmica do proceder de um sujeito descreve no curso de suas aprendizagens e os produtos pontuais da infatigável equilibração majorante. Ou, se preferirmos, os erros não são mais que verdadeiras vicissitudes que balizam o permanente processo inconsciente de estruturação da inteligência na sua busca de um melhor equilíbrio".

Nas aprendizagens, quando o sujeito constrói/reconstrói o conhecimento socialmente compartilhado, ele utiliza procedimentos mais ou menos singulares, o que indica que o processo de equilibração majorante é imprevisível e se dá de maneira peculiar em cada pessoa, conseqüentemente ela não pode ser padronizada e utilizada como modelo para diferentes sujeitos.

O processo de equilibração majorante é chave para o sucesso nas aprendizagens? Como explicar que em alguns sujeitos os erros construtivos se transformam em erros sistemáticos? Lajonquière (1995, p. 104) afirma que os erros sistemáticos são aqueles que, apesar de serem desmentidos pelos fatos, o sujeito não consegue remover; eles resistem ao processo de equilibração majorante. Por que

os erros construtivos, mais ou menos compartilhados por uma classe de sujeitos em virtude de seu nível de desenvolvimento, deixam de ser tais para transformar-se para fulano ou beltrano em erros sistemáticos? Apelar para a espontaneidade da equilibração majorante, segundo Lajonquière, não esgota o problema. A impossibilidade de remover o erro pode não estar somente determinada por uma carência cognitiva, antes demonstra pertencer, precisamente, à ordem da inibição (Freud).

Para Lajonquière (1995, p. 105), quando um sujeito não pode modificar uma teoria que os fatos desmentem, ou seja, quando não pode, via (re) equilibração majorante, (re) construir outro "fato", evidencia-se a dimensão significante inconsciente que inibe o mecanismo inteligente de equilibração progressiva. Esse processo inibe o sujeito a buscar novas alternativas para superar os erros na aprendizagem.

Para Lajonquière (1995, p. 118), os erros que um sujeito suporta nas suas aprendizagens são indicadores tanto dos aspectos estruturais do conhecimento e de seu processo formador quanto do sentido que eles têm no cenário dramático que o desejo inconsciente sabe montar.

Segundo Piaget, na conduta podemos isolar dois aspectos ou dimensões: um cognitivo e outro afetivo. Para ele a afetividade pode estimular ou perturbar o processo do conhecimento, mas não modifica as estruturas da inteligência. Piaget analisava o processo de desenvolvimento do conhecimento nos sujeitos em sua generalidade, ou seja, independentemente das diferenças individuais. Desta forma, a afetividade nunca foi objeto teórico de conhecimento para Piaget. Já a psicanálise analisa sujeitos em sua individualidade.

Maciel (2005) afirma que Freud e a psicanálise nos ensinaram que cada criança tem seu ponto, sua singularidade. A partir dessa menção, podemos dizer que o professor não tem controle total dos efeitos de suas palavras sobre os alunos. Não saberá o que o aluno fará com as idéias que essas palavras querem expressar e com o que as associará.

Maciel (2005) afirma ainda que com o conceito de inconsciente, podemos nos conceber também como sujeitos do desconhecimento, no qual algo sempre escapa à pretensão de controle consciente, como, por exemplo, de tudo o que aprendemos. É necessário explorar a dimensão imaginária dos processos cognitivos, aprimorando a sua performance, ampliando o seu pensamento, alargando a sua capacidade de conhecer e de se conhecer.

A teoria construtivista e a psicanálise não podem ser simplesmente costuradas. Ambas possuem campos específicos de atuação e respostas diferentes para explicar os erros e vicissitudes pelas quais passam os sujeitos na aprendizagem. Como nos diz Lajonquière: fica claro que a psicologia genética e a psicanálise definiram campos específicos. Cada uma delas permite, a seu modo, conceitualizar o sujeito, seus processos de aprendizagem e os erros que neles se cometem, valendo-se de noções que só adquirem consistência naqueles territórios teórico-práxicos nos quais se originaram.

A reconstrução do conhecimento acontece quando os aspectos cognitivos (inteligência) e os aspectos psíquicos (desejo/inconsciente) interagem. Ambos os processos coexistem potencializando-se mutuamente.

Corrobora com esta concepção o que nos indica Duveen,

O objeto construído pela criança não é somente um objeto cognitivo, como Piaget descreveu, mas também um objeto libidinal, do desejo. Para conhecer meu-objeto, eu também tenho que querer-meu-objeto. A ausência e a presença são, evidentemente, tão constitutivas da organização libidinal na psicologia freudiana quanto da organização cognitiva da psicologia piagetiana. Libido e conhecimento são simplesmente as duas faces da mesma moeda, formas diferentes de aprender-construir-um-objeto. (Duveen, 2002, p. 91).

Furth citado por Duveen (2002, p. 91) em sua obra *O Conhecimento como desejo* nos mostra que é o desejo que leva a criança a ir além dos aspectos práticos do conhecimento sensório-motor e a construir um mundo de objetos mentais. Desta forma, é o desejo que possibilita à criança recuperar a estabilidade e a permanência da experiência de ausência e de perda.

A abordagem do erro nas aprendizagens requer também uma preocupação com a formação docente e conseqüentemente com a relação professor/aluno. Cerqueira (2006, p. 33-34) nos indica que um grande desafio enfrentado nas aprendizagens é sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro. Essa prática se refere à construção de um novo saber, de um saber singular que impulsiona o desejo tanto do aluno quanto do professor, pois ambos são sujeitos subjetivantes e objetivantes, ou seja, os dois se movimentam nas dimensões do corpo, do organismo, da inteligência e do desejo para desenvolverem-se nos seus processos de aprendizagem. Neste sentido precisamos compreender que a tarefa do professor não é tão simples assim, pois além dele estar conectado com os estudantes é importante estar conectado a si mesmo, uma vez que estamos nos referindo a uma educação que se preocupa com as questões cognitivas, afetivas e sociais.

Junto a esta questão se coloca também o papel do professor no atual contexto educacional. Gomes e Cerqueira (2005) nos indicam que o papel do professor é de ser alguém capaz de ministrar conhecimento, mediar informações e, sobretudo, estabelecer vínculos capazes de educar além da sala de aula. Não se pode deixar fora de sala de aula e nem desvincular sentimentos como amor, afetividade, descrença no outro, dentre tantos outros conceitos abstratos e subjetivamente parte de nossas vidas pessoais. Ou seja, a dimensão psíquico-afetiva precisa ser levada em conta para entendermos o processo de construção do conhecimento e principalmente para entendermos as vicissitudes, erros e insucessos que o sujeito suporta nas aprendizagens.

3. A abordagem transdisciplinar e a psicanálise

O ato educativo, como vimos, é complexo. Abandonar as visões reducionistas e afirmar a transdisciplinaridade talvez seja o ponto de partida para superarmos os insucessos nas aprendizagens.

A Transdisciplinaridade é acima de tudo uma postura. É a ampliação do processo, um novo tipo de atitude diante do conhecimento. Traz a centralidade do sujeito e não do objeto e afirma a existência de diferentes níveis da realidade.

Neste sentido, a *Carta da Transdisciplinaridade* (1994), afirma no Artigo 1: *Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar*; e no Artigo 2: *O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.*

Ignácio Gerber no texto *Psicanálise e Transdisciplinaridade* afirma que a palavra transdisciplinaridade, usada pela primeira vez em 1970 por Piaget, significa, etimologicamente, aquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de toda disciplina, remetendo à idéia de transcendência. Transdisciplinaridade é a assimilação de uma cultura, é uma arte no sentido da capacidade de articular. Para Gerber a Transdiciplinaridade é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber.

Para Gerber a criação da Psicanálise através da postulação do Inconsciente por Freud se inscreve pioneiramente nesse movimento transdisciplinar. Segundo ele a Psicanálise compartilha os três pilares da transdisciplinaridade: Os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade; ou seja, a lógica inconsciente admite diferentes níveis de realidade; admite a contradição; e é a própria essência da complexidade**.** Portanto a psicanálise inaugura uma visão transdisciplinar do mundo e tem muito a contribuir para a análise dos motivos que levam os sujeitos ao erro e insucesso nas aprendizagens.

4. Possíveis contribuições da psicanálise à educação

cifali e Imbert (1999) indicam possíveis contribuições que a Psicanálise pode oferecer à Educação, dentre as quais ressaltamos:

4.1 Favorecer a sublimação em lugar da punição e da repressão.

No texto Interesse Científico da Psicanálise (1913), Freud afirma que só pode ser educador aquele que é capaz de sentir novamente a vida psíquica infantil. O assombro com que as mais seguras descobertas da Psicanálise sobre a infância foram acolhidas – sobre o complexo de Édipo, o amor a si mesmo (narcisismo), as disposições perversas, a erótica anal, a curiosidade sexual – serve de medida à distância que separa nossa vida psíquica, nossas apreciações e mesmo nossos processos de pensamento dos da criança normal. Quando os educadores estiverem familiarizados com os resultados da Psicanálise, haverá mais facilidade para que se reconciliem com certas fases do desenvolvimento infantil e não corram o risco de, entre outras coisas, exagerar os impulsos pulsionais socialmente inutilizáveis ou perversos na criança. Os educadores devem aprender que uma repressão dessas pulsões, exercida a partir de fora, jamais tem como resultado a extinção ou o domínio destas, mas ocasiona uma repressão que instala a propensão a entrar mais tarde na neurose.

Neste caso, o processo de sublimação tem papel extremamente importante. O educador deve desviar os impulsos, por meio da sublimação, de suas metas originárias para metas mais importantes.

Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A Educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma Educação psicanaliticamente esclarecida. (Freud, 1913)

4.2 Transmitir o prazer-desejo de viver.

Uma das funções da escola, segundo Freud, é transmitir o prazer-desejo de viver e oferecer aos estudantes apoio e sustentação numa época da vida em que estes são forçados, pelas condições de seu desenvolvimento, a afrouxar seus laços com a casa parental e com sua família.

Lembramos também aqui mais uma importante tarefa da escola: “a escola jamais deve esquecer que lida com indivíduos ainda imaturos, aos quais não se pode negar o direito de se atrasar em estágios de desenvolvimento, mesmo que fiquem aborrecidos. Ela não deve reivindicar por si mesma a inexorabilidade da vida, não deve querer ser mais do que uma imitação da vida”. (Freud como citado em Cifali & Imbert, 1999 p. 121).

4.3 Educar para o sujeito.

Diversas experiências na França[1], na Argentina, na Bélgica e no Brasil[2] surgiram no sentido de possibilitar uma Educação psicanaliticamente orientada. Porque visam ao sujeito na criança que aprende, essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar, inclusive, que se pode conceber o ato educativo de outro modo.

Kupfer (2001 p. 28) assevera que o sujeito da Psicanálise (inconsciente) não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade. Este sujeito não coincide com o sujeito do *cogito* da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget, e, de modo algum, com o comportamentalismo de Watson. O sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo, portanto, feito e efeito de linguagem:

Freud explodiu os limites do infantil: tratamos da criança no adulto, ou seja, a criança persiste no adulto a ponto de fazê-lo adoecer. De outro lado, ele acabou por introduzir na criança algo que era antes prerrogativa do adulto: a sexualidade. E, como se isso não bastasse, a criança Freudiana, e, portanto um sujeito que está sujeito a um inconsciente, não pode ser pensado como alguém cuja construção se inicia com o nascimento: do ponto de vista da constituição daquele sujeito, sua história começa bem antes, começa com seus avós, e o que se passou com eles em sua constituição subjetiva inconsciente marcará também aquele sujeito, que já encontra ao nascer uma trama estendida sobre ele. (Kupfer, 2001 p. 37).

Segundo Almeida (1994, p.. 23-24), a Psicanálise, ao contrário da Psicologia, fala de um sujeito dividido: se, por um lado, há o sujeito do enunciado ou do significado, por outro, há o sujeito que não se significa no enunciado, pois este é o sujeito do inconsciente, sujeito da enunciação ou sujeito do significante. Desta forma, o sujeito do enunciado pensa, raciocina, expressa necessidades, interesses, temores. O sujeito da enunciação, recalcado e inconsciente, deseja.

De acordo com Kupfer (2001), o termo "clareagem", utilizado por Maud Mannoni, faz a luz da Psicanálise incidir sobre um objeto da Educação, de modo a vê-lo melhor. Sob determinadas condições, o saber da Psicanálise poderá ser operativo para um educador se ele puder se apropriar desse saber. Quais são estas condições e o que significa dizer que o saber da Psicanálise poderá ser operativo?

As condições dizem respeito ao fato de que, ao demandar o saber da psicanálise, o educador já está formulando uma demanda, já supõe naquele corpo teórico um saber sobre *seu* desejo. Deste

1 Como por exemplo, a Escola de Bonneuil.

2 Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

lugar, ouvirá o que uma teoria – que, como toda teoria, recalca o sujeito – tem a dizer... Operativo significa dizer que o saber da psicanálise poderá inclinar o educador a transmitir e fazer aprender por meio de um ato educativo tal como ele é entendido pela psicanálise: como transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta do Outro. (Kupfer, 2001, pp. 118-119)

Para Almeida[3], a aproximação entre Psicanálise e Educação visa utilizar o saber oriundo da teoria e da experiência psicanalíticas para construir algumas observações e hipóteses centradas principalmente em torno de algumas questões fundamentais do campo educativo, visando produzir novos conhecimentos sobre este campo, especialmente sobre as posições subjetivas do aluno e do professor frente ao objeto do conhecimento e sua mediação. Assim segundo a autora:

Buscar re-significar, desde uma ordem simbólica, a prática pedagógica e o cotidiano das relações intersubjetivas professor-aluno, interrogando-se sobre o desejo de saber do aluno em sua relação com o desejo de ensinar do professor, implica a compreensão do sujeito humano como um ser de linguagem, efeito dos significantes do Outro e da cultura. Esta concepção permite uma leitura ou interpretação das relações entre a psicanálise e a educação tomando como campo operatório ou de referência o assujeitamento de ambas às leis do funcionamento da ordem simbólica, ou seja, às leis da linguagem, da palavra, enquanto condição de produção de sujeitos.

Conforme Kupfer (2001 p. 120), a condição que se coloca para o educador é de que ele veja a criança como alguém além de um feixe de nervos que se pode condicionar. Neste sentido, o saber e a tarefa da Psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil; não busca controlar ninguém. É justamente por isso que ela é útil. Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar ao sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render:

Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber "para que serve" o que ensina. Antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto. (Kupfer, 2001 p. 121).

A Psicanálise resgata o sujeito. De acordo com Kupfer (2001 p. 121-122), o contato com a Psicanálise mostra ao professor que, para ensinar, será preciso falar ao sujeito suposto no aluno. Assim ouve falar do sujeito, mas ainda assim continua sem saber como atingi-lo, como fazê-lo entender o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar

3 Sandra Francesca Almeida. *Psicanálise e Educação: Algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão.* Recuperado de http://www.estadosgerais.org/atividades_atuais/francesca-psicanalize_educacao.shtml Sem data e sem página.

torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno, mas atinge o sujeito.

Kupfer (2001 p. 123) assinala que a transmissão da teoria psicanalítica pode ser feita na universidade ou na instituição psicanalítica, produzindo os efeitos subjetivantes de qualquer teoria que fale do sujeito. A Psicanálise não vem positivar nada e não pode senão apontar para o real, para a falta-para-ser.

Será que é possível educar levando em conta o sujeito?

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos escritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo [...] Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela ideia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada saber – nem o professor, nem o aluno – nada de sua aprendizagem está predeterminada. (Kupfer, 2001, p.125)

Saber de tudo isso, segundo Kupfer, não fornece ao educador uma técnica de trabalho, mas é certamente um norte que, estando no horizonte do professor, modificará sua relação com o aluno. Dessa forma, a Psicanálise é útil para o educador e é útil para o aluno. Não a Psicanálise do tratamento-padrão, mas a teoria que permitirá ao educador levar em conta o sujeito.

Para Almeida[4], as metas pedagógicas operam por ignorar a realidade da condição humana, e a Psicanálise constrói-se como um campo novo de conhecimento, marcando uma ruptura epistemológica com as ciências do homem por apontar, justamente, essa realidade. A negação daquilo que marca o humano, negação que está presente nas metas educativas e no ideário psico-pedagógico hegemônico, acaba por repercutir, sob a forma de sintomas (fracasso escolar, problemas no aprendizado, exclusão escolar) no cotidiano das salas de aula.

Sob essa perspectiva, Lajonquière (2002 p. 161) considera que os termos problemas, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, bem como erro e fracasso escolar, equivalem-se no espírito (psico) pedagógico hegemônico. A causa dos mesmos estaria relacionada à falta de maturação das capacidades cognitivo-afetivas da clientela escolar e a impertinência das práticas pedagógicas desenvolvidas circunstancialmente. Dessa forma, o cotidiano escolar acaba sendo, de direito e de fato, psicologizado.

4 Idem Ibidem.

Ainda sobre a questão do fracasso escolar, Lajonquière (2002 p. 183) afirma que a escola fracassa não por aquilo que se pensa habitualmente, mas sim quando alguém que passou por ela diz ter sido tempo perdido, por vezes estes nem sequer lembram-se do nome da escola. Ter dor de barriga (e ir mal numa prova), esquecer as declinações do latim, ser ruim em Física ou demorar mais que o colega para entender os logaritmos não configuram um fracasso escolar, mas apenas uma ofensa à natureza psicológica, aos olhos, é claro, de quem nela acredita. Entretanto, a escola revela-se fracassada quando não consegue convencer de que valeu a pena tê-la frequentado, mesmo que por pouco tempo.

4.4 Educar para o desejo.

Lajonquière (2002 p. 110) afirma que Maud Mannoni (Escola de Bonneuil) soube lembrar não só da necessidade, mas também da possibilidade de que a Educação, a despeito do ideário (psico) pedagógico ainda hegemônico, deixe um lugar aberto ao *desejo*. Única aposta capaz de tornar uma Educação possível, apesar de a própria impossibilidade aninhar-se no interior da Educação. "O paradoxo de Bonneuil é que não se pratica aí a psicanálise [...] mas tudo o que aí se faz baseia-se rigorosamente na psicanálise, à qual não se recorre como técnica de ajustamento, mas outrossim, como subversão de um saber e de uma práxis". (Mannoni, 1977, p. 16).

A Pedagogia, de acordo com Lajonquière (2002 p. 136), administra cuidados ou cuida das relações adulto-criança; entretanto, cabe a uma Educação clareada pela Psicanálise possibilitar o surgimento imprevisto de efeitos educativos ou formativos no seio da relação adulto-criança, para que algo da ordem do sujeito do desejo possa advir:

O discurso (psico) pedagógico pensa a educação como sendo o processo de estimulação do desenvolvimento do dito indivíduo psicológico, ou seja, de um organismo passível de adaptar-se na proporção das interações bem-sucedidas entre as capacidades maturacionais trazidas consigo e os estímulos gratificantes aportados pelo meio. Assim, vir a tornar-se um adulto não seria outra coisa que o resultado da sintonia entre um processo de estimulação socioambiental e a vontade psicológica de ser que se aninharia na interioridade orgânica. (Lajonquière, 2002, p. 110)

Nesse sentido, Lajonquière (2002, p. 40-42) reflete que, no lugar das crianças olharem nos olhos do adulto com vistas a lhe arrancar um saber sobre o desejo que anima o ato educativo, é o adulto quem fica olhando nos olhos infantis no intuito de poder ver refletido o próximo passo de uma empreitada pensada como natural. Que pretende ganhar um adulto quando se endereça a uma criança? Trata-se de conseguir, precisamente, um ganho imaginário e não de cumprir um dever. O adulto pretende recuperar aquela satisfação narcísica que perdeu devido ao fato de não ser aquilo que supõe que os outros esperavam dele. Quando o adulto age sem envergonhar-se do passado,

transmite inconscientemente para a criança as peças do quebra-cabeça de uma história, isto é, inscreve na criança a possibilidade de que venha a saber quem ela é na série das gerações do homem.

Nessa perspectiva, Lajonquière (2002, p. 173) afirma que conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica se pressupõem e se articulam em toda a Educação. Mais ainda, cabe concluir que educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ação um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas.

Aquilo que o mestre ensina, embora seja dele pois o apre(e)ndeu, não lhe pertence. O aprendido é sempre emprestado de alguma tradição que já sabia o que fazer com a vida. Assim, aquele que aprende de fato contrai automaticamente uma dívida que, embora, acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional, está em última instância assentada no registro dos ideais ou do simbólico. (Lajonquière, 2002, p. 173)

5. Considerações finais

o tratamento dispensado aos erros, insucessos e vicissitudes pelas quais passa o sujeito em suas aprendizagens deve ir além da abordagem tradicional reducionista baseada no cartesianismo e positivismo. Esta temática deve ser tratada sob os referenciais e paradigmas da transdisciplinaridade que é um novo olhar sobre o conteúdo e sobre o objeto do conhecimento. Transdisciplinaridade que abarca também os conceitos de multirreferencialidade e complexidade que podem encontrar na psicanálise uma de suas expressões.

A complexidade

Foge do princípio cartesiano da decomposição (análise) e da redução do objeto em elementos cada vez mais simples. Não deve ser concebida como característica ou propriedade que certos objetos possuiriam por natureza e outros não, mas deveria muito mais ser concebida como uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito do objeto. (Ardoino,1998, p. 36-37).

Já a postura multirreferencial

É uma resposta à constatação da complexidade das práticas sociais e, num segundo tempo, o esforço para dar conta, de um modo um pouco mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade. Multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade, e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. A abordagem multirreferencial e a complexidade não são, portanto, uma propriedade dos objetos, mas devem ser a postura do sujeito, do observador, do pesquisador. (Ardoino, 1998, p. 205).

A psicanálise é um aporte teórico possível para clarear, iluminar a temática dos insucessos nas aprendizagens. Ela traz outra dimensão, o inconsciente. Por isso ela responde a uma visão transdisciplinar. A psicanálise é singular, rompe com os paradigmas, por isso é desde o início, um saber subversivo porque subverte a ordem estabelecida. Ela vem para nos dizer que, para além do ego, do eu, existe uma dimensão inconsciente inscrita em nossa subjetividade. E que o sujeito se constitui ao longo de sua vida.

Referencias

Almeida, S. F. C. (1994). *Psicologia, Psicanálise e Educação: Três discursos diferentes?* In: BUCHER, Richard; Almeida, Sandra Francesca. (org) Psicologia e Psicanálise: Desafios. 2a ed. Brasília: UnB. Ardoino, J. (1998). *Abordagem multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas* in Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: UFSCAR. pp. 24-41.

Cerqueira, T.C.S. (2006). *O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível* in PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora, v.7, nº 1, p. 29-38, Jan/Jun.

Cifali, M., & Imbert, F. (1999). *Freud e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola.

Duveen,G . (2002). *A construção da alteridade in* Representando a alteridade. Petrópolis/RJ: Vozes. p.83-108.

Freud, S. (1913). *O interesse Científico da Psicanálise*. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

Gerber,I. *Psicanálise e Educação*. Retirado do sítio: http://www.iecomplex.com.br/textos/Psican%87lise%20e%20trans_.htm. Acesso em: 20 jun. 2008.

Gomes, A.P.B.B; Cerqueira T.C.S. (2005). *Memória Educativa – Subjetividade dos Professores de Escolas Inclusivas* in Revista Psicopedagogia Online. Disponível no site: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=658, acesso em 01 out.2008.

Kupfer, M. C. M. (2001). *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta.

Lajonquière, L. (2002). *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica*: Escritos de Psicanálise e Educação. 3a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lajonquiere. L. (1995). *Para repensar as aprendizagens: de Piaget a Freud: A psico-pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª edição

Maciel, L, M. R. (2005). *Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação*. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.17, p.333-42, mar/ago.

Maldaner, J. J. (2009). *O inconsciente na prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

Mannoni, M. (1977). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: F. Alves.

Unesco. (1994). *Carta da Transdisciplinaridade* – Ciret. Retirado do sítio:http://www.cetrans.com.br/internaCetransd8a3.html?iPageId=115 Acesso em 20 jun. 2008.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

O envolvimento escolar de crianças com baixa visão no brincar: Significando o perceber na brinquedoteca

Vânia Warwar Archanjo Moreira[1], Elcie Ap. Fortes Salzano Masini[2]

[1]*Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)*

[2]*Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)*

vw.archanjo@bol.com.br, delcie@uol.com.br

Resumo

Enquadramento Conceptual: A brinquedoteca, um espaço permeado de estímulos, objetiva o brincar livre, espontâneo e interacional. Não obstante, a implicação educacional desta esfera é a valorização da ludicidade, que provoca reflexos nas necessidades afetivas da criança, perpassando inclusive pela formação escolar e identitária deste sujeito. Remetendo esta postura ao universo de crianças com baixa visão, faz-se importante salientar o perceber deste público na brinquedoteca, um ambiente sensível de recreação e que, quando sensorialmente explorada promove o envolvimento escolar destas crianças em sua totalidade, inclusive (re) significando o seu corpo em uma experiência perceptiva. **Objetivos:** Perscrutar o perceber e o envolvimento escolar da criança com baixa visão em uma brinquedoteca; registrar e elencar o uso das vias sensoriais exploradas e as experiências perceptivas de envolvimento escolar no brincar. **Metodologia:** Este estudo qualitativo partiu da prática da observação em oficinas de brincadeiras ofertadas em uma brinquedoteca escolar. Foram totalizados quatro encontros com quatro crianças convidadas a participarem de tais momentos, todos com duração média de sessenta minutos, na brinquedoteca de uma instituição de ensino básico particular no Rio de Janeiro, Brasil. Estes participantes com baixa visão adquirida correspondiam a uma faixa etária de cinco a sete anos, todos com visão periférica e total acuidade de cores, sendo duas crianças do sexo masculino e duas do sexo feminino. Os encontros foram gravados em vídeo para uma maior fidelidade das análises posteriormente categorizadas, debruçadas nas contribuições da Fenomenologia da Percepção. **Resultados:** Foi notável que a brincadeira em um ambiente provocativo como uma brinquedoteca escolar viabiliza a promoção de estímulos sensoriais para o público investigado e logo, dinamiza seu envolvimento escolar refletindo positivamente no aprendizado sustentado pela ludicidade. **Conclusão:** esta investigação transpareceu que a prática do brincar em uma brinquedoteca promove de maneira significativa o envolvimento escolar de crianças com baixa visão, favorecendo seu amplo aprendizado à luz da fenomenologia da percepção se considerarmos a premissa de que a ludicidade é um componente importante de desenvolvimento e interação no contexto educacional.

Palavras-chave: brinquedoteca, perceber, baixa visão, envolvimento escolar.

Abstract

Conceptual Framework: The toy library, a space permeated stimuli, aims to play the free, spontaneous and interactional. Nevertheless, the educational implication of this sphere is the appreciation of playfulness, which causes reflections on the emotional needs of the child, including the school permeating and identity formation of this subject. Citing this approach to the universe of children with low vision, is made important to note the notice of this public in the toy library, a sensitive environment for recreation and that when sensory explored promotes school involvement of these children in their entirety, including (re) meaning your body in a perceptual experience. **Objectives:** Peering perceiving and school involvement of children with low vision in a toy library; register and to list the use of exploited sensory pathways and perceptual experiences of school involvement in play. **Methods:** This qualitative study was based on the practice of observation in workshops of games offered in a school toy library. They were totaled four meetings with four children invited to participate in such moments, all with average length sixty minutes in the toy library of a particular basic education institution in Rio de Janeiro, Brazil. These participants acquired with low vision corresponded to an age group of five to seven years, all with peripheral vision acuity and full color, two male children and two women. The meetings were videotaped for a higher fidelity of later categorized analysis, leaning out the contributions of Phenomenology of Perception. **Results:** It was remarkable that play in a provocative environment as a school toy library enables the promotion of sensory stimuli to the public and investigated immediately, streamlines their school involvement reflecting positively on sustained learning through play. **Conclusion:** This research transpired that the practice of playing in a toy library promotes significantly school involvement of children with low vision, favoring his wide learning in the light of the phenomenology of perception if we consider the premise that playfulness is an important component of development and interaction in the educational context.

Keywords: toy, realize, low vision, school involvement.

1. Introdução

O que significa brincar? Onde? Mas afinal, é possível uma criança com baixa visão brincar? Muitas são as indagações e maiores ainda as possibilidades de entendimento desse universo da brincadeira, tão encantador e ao mesmo tempo extremamente cercado de aprendizados quando bem conduzido e que não à toa, vai muito além de uma simples atividade recreativa. Provoca o encontro com uma complexa e enriquecedora arte do sentir, da percepção, da imersão, do entrar em contato, enfim, do aprender de maneira sensível como assim ocorre com crianças com baixa visão neste contexto.

Por estes e outros apontamentos nos assentamos na relevância da prática do brincar, do

enredo da ludicidade e da recreação livre e espontânea para o estabelecimento deste estudo, de caráter qualitativo e que busca debruçar-se na totalidade da criança com deficiência visual, mais especificamente com baixa visão.

Nossas atenções estiveram centradas em analisar com mais profundidade, de modo a perscrutar, a percepção e o envolvimento escolar do nosso público-alvo em uma brinquedoteca quando inseridas em atividades lúdicas, especialmente de brincadeiras diversas. Para tanto, a diretriz deste estudo delineou-se na exploração das vias sensoriais destas crianças em questão, sustentada na contemplação de que os demais sentidos potencialmente explorados nestes momentos acabam resignificando novas experiências perceptivas, beneficiando entre outros aspectos o pleno envolvimento destes sujeitos no âmbito escolar.

Com isso, fomos ao encontro de teóricos como Maurice Merleau-Ponty, Masini e Barraga que contribuíram, assim como outros explorados para fins de reflexão, com a compreensão da deficiência visual, especialmente da baixa visão e ainda, elucidaram elementos consistentes a respeito da percepção e da viabilidade de envolvimento escolar destas crianças no cotidiano. Ainda, teóricos como Vygotsky, Piaget e Kishimoto, entre outros, embasam nossas reflexões no que tange a ludicidade, a recreação, o brincar e a brinquedoteca.

De maneira ampla, pudemos concluir que a prática do brincar é uma necessidade para o bom desenvolvimento da criança com baixa visão se considerarmos que os dados levantados apontam benefícios deste público quanto ao seu envolvimento escolar. Ficou claro que tais crianças participantes demonstraram maior interesse em experienciar atividades da rotina de sala de aula e fora dela, transparecendo assim o quanto o contexto lúdico se faz um significativo aliado no desenrolar escolar de crianças com comprometimento visual.

2. Enquadramento conceptual

Na trajetória da humanidade, diferentes maneiras de compreender a problemática das deficiências foram sendo construídas, modificando-se, alternando-se e, por vezes, até coexistindo simultaneamente sob a forma de atitudes sociais diversas em relação àquelas pessoas consideradas divergentes para os padrões de normalidade.

Trazendo este foco para uma sociedade em que tradicionalmente o apelo visual se faz uma constante, torna-se difícil aceitar a possibilidade de interação social sem que haja a expressão e o contato visual, elementos que detém um papel significativo no desenvolvimento evolutivo de todo indivíduo.

Historicamente, a pessoa com deficiência visual sempre esteve atrelada a um dado comprometimento funcional em virtude desta ausência que a proximidade visual oferece ao sujeito dotado de todas as suas funcionalidades. Proximidade tomada como postura usualmente adotada pelo senso comum e que como tal, por muitas vezes se faz o único mecanismo de percepção do entorno.

A visão é um sentido de expressiva validade para o desenvolvimento humano. Por ela adquirimos e internalizamos uma série de conhecimentos a respeito do nosso derredor, nos fazendo aptos à compreensão do ambiente.

A formação da imagem visual deriva de uma rede integrada, da qual os olhos constituem apenas uma parte, envolvendo aspectos fisiológicos, sensório-motores, perceptivos e emocionais que propiciam ao aparelho visual, quando íntegro, o processamento normal da visão. Sendo assim, é a coordenação entre o sistema visual e o cérebro que nos possibilita perceber e compreender o ambiente.

Essa harmonia uma vez alterada tende a refletir, de maneira significativa, na capacidade funcional da visão decorrente de fatores associados ou isolados que as limita, tais como baixa acuidade visual, redução do campo visual, alterações para a visão de cores e sensibilidade aos contrastes.

No que concerne todo este universo da deficiência visual, o conhecimento a respeito no decorrer dos tempos trouxe, de forma pontual, a compreensão de dois modos de manifestação: a cegueira e a baixa visão, esta última também conhecida como visão subnormal.

Trazendo as proposições de Natalie Barraga (1977) a respeito do universo da deficiência visual com atenção à baixa visão, as primeiras conclusões provenientes dos seus esforços investigativos sobre esta modalidade buscam a revisão do entendimento de visão, que até por volta de 1964 adotava uma classificação de modo a categorizar os sujeitos em normais e cegos ou deficientes visuais (Dall´Acqua, 2002).

Barraga (1977) argumenta que essa tendência, até então generalizada, começou a ser questionada. Citando John Walker Jones, 1924 (*Blind Children: degree of vision mode of reading*), ela argumenta que alguns dados significativos, expressos em relatórios norte-americanos entre os anos de 1960 indicavam que cerca de 60% das crianças legalmente cegas apresentavam um nível de visão que ultrapassava a percepção de luz, o que significa que tais crianças, embora classificadas como cegas percebiam mais elementos no ambiente além de luz. Acrescenta que muitas delas, ensinadas a ler em Braille, chegavam inclusive a usar informalmente material impresso como principal meio de leitura, ainda que as escolas especiais da época não valorizassem a visão, mas sim o tato e a audição.

Com respaldo de dados desta natureza, especialistas da área começaram a se questionar se a perpetuação da condição de cegueira não estaria se dando por consumir “menos tempo e energia,

tanto por parte do estudante como do professor", já que investir no desenvolvimento de sentidos intactos poderia constituir um processo mais simples e menos sofrido do que buscar a potencialidade de uma vida sensorial comprometida (Barraga et al., 1977).

Fazia-se notável então a necessidade da valorização da visão de que possivelmente o sujeito dispunha e que recebeu a denominação de *visão subnormal* e mais recentemente, *baixa visão*, referindo-se à condição daquelas pessoas que, por possuírem alguma visão residual, distinguiriam-se das demais, efetivamente cegas.

Com isso, passou-se a comprovar que a visão é uma função que se aprende e que sua qualidade pode ser melhorada com a finalidade de torná-la uma visão funcional.

Sendo assim, percebe-se nas contribuições de Barraga que o desenvolvimento do sistema visual, quando existe um impedimento, não acontece de forma automática e nem é espontâneo, ou seja, deve ser amplamente estimulado. Por isso, a diversidade de estímulos ofertados ensina uma pessoa com baixa visão a ver melhor, o que poderia indicar uma alteração importante das condutas tradicionalmente instituídas em relação aos processos de educação e reabilitação de pessoas com deficiência das habilidades visuais.

A respeito desta diversidade de estímulos, cabe salientar nossa crença de que a efetiva atividade da brincadeira favorece o envolvimento de crianças com baixa visão no cotidiano escolar. Tão logo os brinquedos dispostos em uma brinquedoteca, nosso contexto investigativo, assumem esta funcionalidade de potencial estímulo para o referido público.

O brincar é um comportamento que percorre séculos e independente da cultura ou classe social, faz parte da vida do ser humano onde todos consequentemente se divertem, aprendem, socializam, comunicam, trocam experiências, desafiam uns aos outros e interagem. O aspecto lúdico torna-se importante instrumento na mediação do processo de aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num universo de encantamento, fantasia e sonhos onde o faz de conta e realidades construídas se misturam, favorecendo o uso do pensamento, da concentração, do desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de elaboração do pensamento.

Brincar é uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, estimula o desenvolvimento intelectual, possibilita as aprendizagens e ainda, promove o envolvimento escolar de crianças nas suas mais diversas especificidades. Mas conceituar o termo não é tarefa fácil.

Kishimoto salienta que é muito complexo definir jogo, brinquedo e brincadeira. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. O jogo para a autora pode ser aceito como consequência de um sistema linguístico inserido num contexto social; um sistema de regras; e um objeto. Com relação ao brinquedo afirma que é um suporte para a brincadeira.

Sendo o brinquedo diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras em sua utilização. Já a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de um jogo, ao mergulhar na ação lúdica; pode-se dizer que é o lúdico em ação. (Kishimoto 2003 p. 21)

Segundo Grassi (2008), o termo jogo compreende uma atividade de ordem física ou mental, que mobiliza ações motoras, pensamentos e sentimentos, no alcance de um objetivo, com regras previamente determinadas, e pode servir como um passatempo, uma atividade de lazer, ter finalidade pedagógica ou ser uma atividade profissional.

Por meio do lúdico há o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo; aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização. O jogo é essencial para que seja manifestada a criatividade e a criança utilize suas potencialidades de maneira integral, indo de encontro ao seu próprio eu.

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade.

O lúdico, ferramenta importante na mediação do conhecimento, estimula a criança enquanto trabalha com material concreto, jogos, ou seja, tudo o que ela possa manusear, refletir e reorganizar; a aprendizagem acontece com mais facilidade e entusiasmo, pois ela aprende sem perceber, aprende brincando.

O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais em sala de aula, fortalecendo a relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. Brincadeiras fazem parte do patrimônio cultural, traduzindo valores, costumes, forma de pensamentos e gerando aprendizagem, para isso o educador deve traçar objetivo e metas a serem alcançados, assim como regras a serem respeitadas. Os jogos e as brincadeiras fornecem à criança a possibilidade de ser um sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento, tornando-o autônomo progressivamente diante dos estímulos de seu ambiente.

Conforme Winnicott (1995) expõe, o lúdico é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que torna uma atividade de forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. O lúdico canaliza as energias das crianças, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento

da linguagem, do pensamento e da concentração. Torna-se uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças no aprendizado.

As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa. O lúdico na sala de aula e fora dela, em uma brinquedoteca, por exemplo, cria um espaço de reelaboração do conhecimento vivencial e constituído com o grupo ou individualmente e a criança passa a ser a protagonista de sua história social, o sujeito da construção de sua identidade, buscando uma autoafirmação social, dando continuidade nas suas ações e atitudes, possibilitando o despertar para aprender.

Vygotsky (1988) deu enorme importância ao brinquedo no desenvolvimento da criança. Quando discute em sua teoria do desenvolvimento humano a validade do processo interacional, parte do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades humanas que ocorrem em contextos sociais específicos, não ocorrendo o processo de forma passiva nem direta. O desenvolvimento humano é visto como um processo, marcado por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas.

Nesta visão, o brincar tem posição privilegiada; a brincadeira e o jogo de faz de conta seriam considerados espaços de construção de conhecimento pelas crianças, as situações que fazem parte do seu cotidiano e os significados que transitam nas brincadeiras são apropriados por elas de forma específica.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê. (Vygotsky, 1988).

Vygotsky ainda ressalta que a criança satisfaz algumas necessidades por meio do ato de brincar. Porém o que acontece é que muitos desejos não são realizáveis, sendo o brinquedo, uma forma de solucionar o problema; elas entram no mundo da fantasia e imaginação e os realizam por meio das brincadeiras.

Para Vygotsky, é nessa situação que as crianças tornam-se capazes de transformação e toda situação imaginária contém regras que a criança precisa vivenciar e respeitar. Diz ele que, (...) jogos puros com regras são essencialmente, jogos com situações imaginárias da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento (...) (1988, p. 125)

Como não existe brinquedo sem regras, qualquer situação imaginária ou forma de brinquedo contém regras de comportamento, e a criança ao brincar adquire diferentes funções submetendo-a

às regras exigidas durante a brincadeira, tomando-a como regra de comportamento através da brincadeira.

Para Piaget, o intelectual não pode ser separado do físico, assim, não há aprendizado sem um funcionamento total do organismo. A brincadeira e o jogo, neste aspecto, assumem funções fundamentais no desenvolvimento do indivíduo. Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, indispensável à prática educativa.

Piaget (1976) afirma que o jogo é uma atividade influente para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança. É possível observar que todo jogo, mesmo os que envolvem regras ou uma atividade corporal, abre espaço para a imaginação, a fantasia e a projeção de conteúdos afetivos, além de toda a organização lógica implícita. Por isso deve-se compreender as manifestações simbólicas dessas atividades lúdicas e procurar adequá-las às necessidades das crianças.

Para Piaget há uma estreita relação entre os jogos e a construção da inteligência. O jogo espontâneo influencia o processo de aprendizagem uma vez que faz a criança utilizar sua inteligência de modo significativo e a estimula investigar e explorar. (Grassi 2008).

As manifestações lúdicas que acompanham o desenvolvimento da inteligência estão associadas aos estágios de desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos. Piaget identifica três tipos de estruturas mentais que surgem na evolução do brincar infantil: o exercício, os símbolos e os jogos de regras.

Montessori ao explanar preocupação ao considerar a infância e dar-lhe uma educação específica a sua idade desenvolveu um método educativo, baseado em materiais lúdicos, onde utilizou jogos e brincadeiras para exercitar e desenvolver cada um dos sentidos. Percebeu que na brincadeira, a criança transmite o amor pela ordem, números, figuras, cor, movimento, além da harmonia e equilíbrio, tendo cada criança um respectivo grau de desenvolvimento, experimentando certas necessidades que a impulsiona, em circunstâncias externas favoráveis a uma atividade livre e concentrada. O respeito à individualidade é fundamental visto que cada criança tem interesses e ritmos próprios, sendo essa, condição necessária para uma aprendizagem efetiva. (Grassi, 2008).

Conforme apontou Montessori, de acordo com a forma como são conduzidos, os jogos e brincadeiras, em um espaço como a brinquedoteca ou em uma sala de aula, ativam e desenvolvem os esquemas de conhecimento, colaborando na aprendizagem de qualquer novo conhecimento, como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar e relacionar. Também são esquemas de conhecimento os procedimentos utilizados no jogo como o planejamento, a previsão, a antecipação, o método de registro e contagem, entre outros.

A respeito da brinquedoteca, Cunha (1997), coloca que a brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente. A brinquedoteca

provoca reflexões e, por despertar pais e educadores para uma nova maneira de considerar a atividade infantil, provoca também alterações em escalas de valores. Pelo simples fato de existir, a brinquedoteca é um testemunho de valorização da atividade lúdica das crianças. A principal implicação da brinquedoteca é a valorização da atividade lúdica que tem como consequência o respeito às necessidades afetivas da criança. Promovendo o respeito à criança, contribui para diminuir a opressão dos sistemas educacionais extremamente rígidos. E, além de resgatar o direito à infância, a brinquedoteca tenta salvar a criatividade e a espontaneidade da criança tão ameaçadas pela tecnologia educacional de massa.

Kishimoto (2003) atribui a valorização do brinquedo ao surgimento da brinquedoteca como instituição que empresta brinquedos e oferece novos espaços de exploração lúdica. Divulgada na Europa a partir dos anos 60, penetra no Brasil nos anos 80, levando as instituições a voltarem a atenção para o brincar infantil. A introdução de brinquedotecas dentro das instituições de educação infantil, tradicionalmente de orientação conteudista ou sanitária e higiênica, certamente tem levado os profissionais a repensarem a importância da brincadeira para crianças dessa faixa etária.

Não à toa, é notável que as crescentes e rápidas alterações na sociedade exigem que as pessoas pensem por si próprias e solucionem problemas de forma rápida. Especialmente no âmbito escolar é necessário que o professor tome a consciência de que estas brincadeiras são ricas e produtivas, a base fundamental da construção do conhecimento e que, portanto, visa o raciocínio, o pensar, o estímulo à pesquisa e o esforço para a resolução de diferentes situações-problema.

Remetendo esta esfera lúdica para o universo perceptual de crianças com baixa visão, Merleau-Ponty (1971) colabora para uma reflexão mais profunda quando versa a respeito do sujeito no mundo, totalmente disponível como corpo no mundo. Conforme explanado por Masini (2003, p.03), para este filósofo o sujeito da percepção é o corpo e não mais "a consciência concebida separadamente da experiência vivida e da qual provém o conhecimento".

Diariamente construímos nosso meio e as nossas percepções vão aos poucos tomando forma, se construindo a partir de ações e reações daquilo que nos cerca. Por meio das nossas interações com este ambiente vamos automaticamente desenvolvendo nossas habilidades de perceber, experienciar, organizar e compreender o mundo que habitamos. Ainda, para pessoas que dispõem da visão (videntes), a predominância deste sentido está tão presente que nos tornamos desatentos à condição de que temos, já que criamos e logo aperfeiçoamos a linguagem visual para traçar o que nos rodeia.

Masini (2003) entende que desse modo, por vivermos em uma cultura de videntes, pela familiaridade e senso comum, a predominância da visão e de suas representações passa despercebida. Dessa forma, fica claro o quanto o referencial visual se impõe para os que enxergam, aspecto este que ganha força quando o ato perceptivo deste sujeito se faz condicionado a tal referencial, desapegado assim de qualquer outra forma que o próprio corpo, fonte sensível, poderia delinear.

Merleau-Ponty (1971) sempre preocupado com o vivido concentra-se na experiência corporal própria de cada sujeito e alega que o corpo sabe, o corpo compreende e por isso é nele que o significado se manifesta, seja no gesto, no ato corporal, interferindo diretamente na consciência de si. Sob esta tangente o sujeito da percepção não é mais a consciência estagnada, de onde se origina o conhecimento que é separado da experiência vivida, mas o corpo. O corpo então é visto como fonte de sentidos, isto é, de significação do sujeito no mundo, numa totalidade, na sua relação estruturada com as coisas.

Dessa forma o corpo se faz fonte de sentidos uma vez que envolve a relação do sujeito no mundo, relação, portanto, sempre significativa. Sendo assim, a experiência perceptiva (corporal) toma forma a partir da intencional relação do corpo, em sua totalidade, com a sistemática do mundo.

Estamos todo o tempo cercados de objetos que carregam a marca humana e que constituem os objetos culturais. Objeto cultural este entendido como o corpo do outro enquanto um portador de uma experiência humana, o lugar de certa elaboração, de certa forma de compreender o mundo.

Ao levar em conta o sujeito atuante no mundo enquanto seu próprio corpo, corpo este que sente que sabe e que compreende, Merleau-Ponty aponta o valor da experiência perceptiva, que emerge da relação dinâmica desse corpo enquanto um sistema de forças no mundo e não da associação que vem dos órgãos dos sentidos. Isso implica uma visão do corpo na totalidade de sua estrutura de relação com as coisas ao seu redor – como uma fonte de sentidos e ensina que o conhecimento emerge do saber latente que ocorre no próprio corpo (Masini, 2003).

Considerar o corpo como fonte de significados, conforme apontado pelo filósofo remete também às possibilidades dos sentidos, da exploração sensorial. Os sentidos (visual, tátil, auditivo, gustativo, olfativo) se traduzem uns aos outros, dialogam entre si sem a necessidade de um intérprete, ao fazerem do corpo o sujeito da percepção. Cada órgão dos referidos sentidos aponta o objeto à sua maneira, é como no caso da visão que não é nada sem certo uso do olhar, ou seja, o modo com que o sujeito direciona e envolve seu olhar é de uma forma bem diferente da sua mão explorando tatilmente determinado objeto.

Assim acreditamos que acontece com a criança com baixa visão na brinquedoteca. A partir do instante em que se faz disponível, com seu corpo imerso nesta experiência perceptiva, se envolve com o contexto lúdico de forma qualitativa, salientando os demais sentidos ainda preservados, potencializando-os. Não obstante, enriquece suas vivências para além do ato recreativo formalizador, buscando novos aprendizados que superam as restrições da sua deficiência, dentro ou fora da esfera escolar.

3. Objetivos

Traçamos enquanto objetivos os que se seguem:

— Perscrutar o perceber e o envolvimento escolar da criança com baixa visão em uma brinquedoteca;

– Registrar e elencar o uso das vias sensoriais exploradas e as experiências perceptivas de envolvimento escolar no brincar.

4. Metodologia

Nossa investigação esteve respaldada nos elementos compositores de uma pesquisa qualitativa, por acreditarmos que as observações se fazem mais consistentes quando temos a possibilidade de ampliar nossas reflexões sem a necessidade de encaixá-las em dados ou especificidades de caráter quantitativo, colaborando ainda para uma flexibilidade nas possíveis análises a serem desenroladas no decorrer deste estudo. Ainda, levamos em conta o público-alvo que integra esta pesquisa, por carregarem características próprias de compreensão e percepção do derredor, diferentemente dos videntes que, por estarem envoltos por tendências sociais, acabam se restringindo às condições já instauradas do ato de enxergar, fazendo desta prática sensorial uma automatização orgânica.

Para tanto, nossos passos metodológicos estiveram debruçados na prática da observação em oficinas de brincadeiras, ofertadas em uma brinquedoteca escolar de uma instituição de ensino básico particular no Rio de Janeiro, Brasil.

Foram totalizados 04 (quatro) encontros no decorrer do mês de novembro do ano de 2015 com 04 (quatro) crianças convidadas a participarem de tais momentos, todos com duração média de sessenta minutos, na referida brinquedoteca. Estes participantes com baixa visão adquirida correspondiam a uma faixa etária de cinco a sete anos, todos com visão periférica e total acuidade de cores, sendo duas crianças do sexo masculino e duas do sexo feminino.

Os encontros foram gravados em vídeo para uma maior fidelidade das análises posteriormente categorizadas, sustentadas nas contribuições da Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty.

As categorias foram traçadas para fins de organização e reflexão dos dados levantados no decorrer dos momentos de observação das crianças, todas elaboradas partindo das premissas da percepção e tão logo, do envolvimento escolar do público estudado. Foram assim elencadas: grau de imersão da

criança na brincadeira (percepção), uso das vias sensoriais e por fim, sentimentos atrelados a cada vivência.

5. Resultados

Os resultados levantados foram estruturados em uma tabela, composta pelos seguintes elementos: Participante, Idade, Brinquedos e/ou Brincadeiras exploradas e por fim, Categorias elencadas (grau de imersão e envolvimento do sujeito participante, quais vias sensoriais enaltecidas, sentimento exposto).

Para fins compreensão estes elementos constituintes foram assim delineados: Participante (nomes fictícios de modo a preservar a identidade dos participantes), Idade (cinco, seis ou sete anos) Brincadeiras exploradas (montagem, encaixe, sons, boneco (a), carrinho, casinha, bola) e por fim, Categorias elencadas (grau - de imersão e envolvimento do sujeito nas vivências: A-total, B-parcial, C-nenhum identificado; Vias sensoriais - enaltecidas: 1-uma, 2-duas, 3-três, 4-quatro; Sentimento exposto: ▲-alegria, ▶-tristeza, ▼-medo, ◀-aceitação, ■-negação).

Vale ressaltar que todos os encontros foram realizados com duração média de sessenta minutos, no período matutino respeitando a disponibilidade dos sujeitos convidados. Todas as crianças estiveram acompanhadas por responsáveis no decorrer das vivências, sob total ciência dos mesmos.

Tab.1: Resultados

Participante	Idade	Brincadeiras exploradas	Categorias elencadas		
			Grau (imersão e envolvimento)	Vias sensoriais	Sentimento exposto
Ana	Seis anos	Montagem, encaixe e casinha.	A	2	▲ ◀
João	Cinco anos	Bola, boneco (a), encaixe e sons.	A	3	▼ ▲ ◀
Maria	Sete anos	Boneco (a), casinha e bola.	B	2	▲ ◀
Pedro	Seis anos	Sons, montagem, boneco (a) e encaixe	A	3	▼ ◀

Ao promover a análise dos dados, foi notável que os brinquedos foram bem aceitos e amplamente explorados pelas crianças. O brinquedo boneco (a) apresentou grande incidência de exploração entre os participantes. Os jogos de encaixe também estiveram em evidência. Os demais brinquedos que compuseram os encontros tiveram seu uso em menor quantidade se considerarmos que houve pouca procura da maioria dos sujeitos.

A esta incidência de muita ou pouca procura pode ser justificada pelo fato dos brinquedos boneco (a) e jogos de encaixe representarem objetos de percepção mais provocativos dada a formatação e proximidade com a realidade. Ao tatear o boneco (a) as crianças podem sentir o perfil corporal do brinquedo, remetendo assim seu próprio corpo e/ou do outro. Já os jogos de encaixe favorecem a dificuldade, a insistência, o erro e o acerto que naturalmente a criança sente ao encaixar uma peça em outra, o que denota a sensação de vitória ou derrota.

Próximos destas verificações, pudemos notar que todos os participantes demonstraram um excelente grau de imersão e envolvimento com a brincadeira, pois todos apresentaram o nível maior desta categorização, com exceção da participante Maria que apresentou um grau parcial. Vale destacar que no decorrer das brincadeiras todas associavam cada uma das propostas envolvidas com um fato pontual do seu contexto escolar. Como exemplo desta constatação a participante Ana perguntou durante suas brincadeiras “essa casinha é a mesma da escola?”; já o participante João comentou “essa bola é muito grande igual a que tem na nossa sala de aula”. Tais observações nos fizeram ir de encontro à validade do brincar no resgate de memórias e ainda, ao envolvimento escolar destas crianças, uma vez que traz à tona outro espaço frequentado diariamente, a escola, em um contexto atípico para elas, a brinquedoteca, raramente visitada conforme relatos dos próprios envolvidos e dos respectivos responsáveis.

Entendemos que mesmo com uma participante apresentando um grau moderado o envolvimento de todos foi bastante significativo e surpreendentemente contagiante dada a diversidade de reações para cada instante experienciado. Sentimentos os mais variados notadamente expressos indicaram o quanto a brincadeira se fez importante para o desenvolvimento cognitivo de cada uma delas, já que ao brincar toda e qualquer criança potencializa um processo bastante particular de aprendizagem, especialmente aquelas que apresentam algum tipo de comprometimento.

Não à toa, estas questões comportamentais reforçaram o que já acreditávamos: crianças quando convidadas a mergulhar no universo da ludicidade se fazem aptas a um processo de envolvimento em um aprendizado único, refletindo de forma transparente em elementos totalizantes de formação identitária.

6. Conclusões

Foi notável que a brincadeira em um ambiente provocativo como uma brinquedoteca escolar viabiliza a promoção de estímulos sensoriais para o público investigado e logo, dinamiza seu envolvimento escolar refletindo positivamente no aprendizado sustentado pela ludicidade.

Os brinquedos e brincadeiras demonstraram o quanto são importantes aliados na construção de conhecimentos os mais variados, e nesta pesquisa, ficou evidenciado que certos brinquedos selecionados foram capazes de dinamizar a aquisição de saberes e até mesmo enriquecer os anteriormente assimilados.

Esta investigação transpareceu que a prática do brincar em uma brinquedoteca promove de maneira significativa o envolvimento escolar de crianças com baixa visão, favorecendo seu amplo aprendizado à luz da fenomenologia da percepção se considerarmos a premissa de que a ludicidade é um componente importante de desenvolvimento e interação no contexto educacional.

Por isso, uma reflexão sobre o envolvimento escolar de crianças com baixa visão na prática do brincar em uma brinquedoteca assume uma compreensão ampla do modo com que este público entende e percebe seu entorno. Sem dúvida pode-se com isso endossar com propriedade a percepção enquanto uma postura, uma atitude, um comportamento importante a ser considerado no que tange uma pessoa que não dispõe do sentido da visão.

É o momento de estimular este sujeito para a necessidade de imersão plena em suas atividades, internalizando sua postura de sujeito no mundo como corpo no mundo conforme defendeu Merleau-Ponty, totalmente disponíveis a tais experiências de entrar e estar em contato com o seu derredor e dessa forma, significá-lo do seu modo, de maneira bem particular. É a validação do quanto a experiência perceptiva se faz solo do conhecimento.

Referencias

Barraga, Natalie. *Increased visual behavior in low vision children*. 2.ed. New York: American Foundation for the blind. 1977.

Brougère, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por WAJSKOP, G. São Paulo: Cortez, 1995.

Cunha, Nylse Helena da Silva. *A brinquedoteca brasileira*. In.: SANTOS, Santa Marli Pires (org.).

Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. São Paulo: Vozes, 1997.

Dall`Acqua, Maria Julia Canazza. *Intervenção no ambiente escolar: estimulação de uma criança com visão subnormal ou baixa visão.* São Paulo: Unesp, 2002.

Grassi, T. M. *Oficinas psicopedagógicas*. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

Kishimoto, T. M. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo. Cortez, 2003.

Masini, Elcie F. Salzano. *A experiência perceptiva é o solo do conhecimento.* Psicologia em estudo. Revista da Universidade Federal de Maringá, vol. 08 p39-43. 2003.

Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

Oliveira, M.K.O. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.

Piaget, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.* Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Piletti, C. *Filosofia e história da educação*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

Smith & Strick. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z.* São Paulo: Artes Médicas, 2001.

Vygotsky, L. *A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores.* 6ª ed. São Paulo, 1988.

Vygotsky, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

Winnicott, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio d Janeiro: Imago, 1995.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: Representação de professores e alunos

Edite Mendes Santos[1], Francisco Peixoto[2]
[1]*ISPA – Instituto Universitário (Portugal)*
[2]*ISPA – Instituto Universitário / CIE - ISPA (Portugal)*
editemsantos@outlook.pt,fpeixoto@ispa.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: As transições de ciclo são consideradas como fases escolares geradoras não só de desenvolvimento mas também de adversidades no percurso escolar do aluno. Neste sentido, a transição do 1º para o 2º ciclo ganha relevo devido às grandes mudanças que se fazem sentir ao nível do currículo, da mudança de escola e das novas relações que se estabelecem. Objetivo: Esta investigação teve como principal objetivo investigar as representações sobre a transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico em professores e alunos, centrando-se nas estratégias de apoio operacionalizadas por professores e escolas e nas expectativas dos alunos face ao novo ciclo. **Metodologia:** Participaram nesta investigação 20 professores e 12 alunos, sendo 10 professores do 4º ano de escolaridade, 10 professores do 5º ano de escolaridade e 12 alunos do 4º ano de escolaridade. Para a recolha de dados utilizou-se uma entrevista semi-diretiva, adaptada consoante o interlocutor (professor do 4º ano, professor do 5º ano ou aluno). **Resultados:** Os resultados demonstram que os professores referem a existência de estratégias de apoio por parte das escolas e dos professores de ambos os ciclos através da implementação de estratégias de ensino, da articulação e transmissão de informação entre ciclos. Relativamente aos alunos, os resultados evidenciam uma representação do novo ciclo baseada nas informações que lhes foram transmitidas ao longo do 4º ano de escolaridade pelo professor, colegas, pais e irmãos. Mostram ainda motivação e expectativa em relação à nova fase escolar, ao mesmo tempo que demonstram algum receio associado às grandes mudanças que se fazem sentir na transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. **Conclusão:** Conclui-se que os professores de ambos os ciclos implementam estratégias que visam apoiar o aluno ao longo do processo de transição e adaptação ao novo ciclo, definindo-as como fundamentais no que ao processo de ajustamento do aluno diz respeito. Quanto aos alunos constata-se que têm uma ideia formada relativamente ao que será o novo ciclo, demonstrando expetativas positivas face ao mesmo mas também alguma incerteza.

Palavras-chave: Transição, Professores, Alunos, Percepções, Expectativas.

Abstract

Conceptual Framework: Cycle transitions are considered not only as developmental phases but also as adversities in the student´s school course. In this sense the transition from the 1st to the 2nd cycles becomes important because of the major changes that are felt at the curriculum level, school change and new relationships established. **Objective:** This investigation aims to investigate the representations of the transition from the 1st to the 2nd cycle of the Basic Teaching in teachers and students, being centered in the strategies of support operationalized by teachers and schools and in the students` expectations face to a new cycle. **Methodology:** 20 teachers and 12 students participated in this study, being 10 teachers from the 4th grade, 10 teachers from the 5th grade and 12 students of the 4th grade. For data collection it was used a semi-directive interview, adapted according to the interlocutor (4th grade teacher, 5th grade teacher or student). **Results:** The results demonstrated that teachers refer the existence of support strategies by the schools and the teachers of both cycles through the implementation of teaching strategies, the articulation and transmission of information between cycles. Relatively to the students, the results showed a representation of the new cycle based in the information that were transmitted to them along the 4th grade by the teacher, the friends, their parents and their brothers. It also showed motivation and expectation about the new school phase, at the same time that demonstrates some fear associated to the great changes which they feel in the transition from the 1st to the 2nd cycle of basic education. **Conclusion:** It is concluded that both cycles teachers implement strategies to support the student throughout the transition and adaptation to the new cycle by setting them as fundamental in the student`s adjustment process is concerned. The students can be seen that have an idea as to what form will the new cycle, showing positive expectations over the same but also some uncertainty.

Key-Words: Transition, Teachers, Students, Perceptions, Expectations.

1. Introdução

A transição do 1º para o 2º ciclo é um momento marcante no percurso escolar dos alunos (Abrantes, 2009b; Correia & Pinto, 2008; Lopes, 2005), podendo ser analisada tanto como uma etapa que cria oportunidades de desenvolvimento e crescimento como uma fase geradora de obstáculos devido às múltiplas adversidades escolares que ocorrem das diversas mudanças que se verificam entre ambos os ciclos e que provocam alterações ao nível da situação escolar do aluno (Azevedo, 2002).

Implícita a essas mudanças estão vários fatores relacionados com a passagem do aluno de um regime de monodocência, onde a diversidade de disciplinas é menor sendo estas ministradas por um professor titular e onde é estabelecida uma relação de maior proximidade entre professor-

aluno, para um regime de pluridocência, constituído por uma maior variabilidade e quantidade de disciplinas, professores, colegas e horários a cumprir. Tratando-se de um contexto educativo mais amplo, diversificado e complexo, os alunos deparam-se com um maior grau de exigência ao nível dos conteúdos, de uma intensificação dos métodos de trabalho e de estudo, necessitando de gerir melhor o seu tempo (Abrantes, 2009a; Gutman & Midgley, 2000).

As relações de proximidade tendem a tornar-se mais dispersas levando a que o aluno numa fase de adaptação ao novo ciclo sinta a falta de apoio a que estava habituado no 1º ciclo, apoio esse que funcionava não só ao nível dos aspetos ligados ao processo de aprendizagem mas também como um suporte emocional (Sacristán, 1998).

Também a alteração de escola, na maioria das situações, leva ao confronto dos alunos com um novo espaço físico de maiores dimensões, com novas regras a cumprir e ao estabelecimento de novas relações de amizade (Abrantes, 2009; Correia & Pinto, 2008).

Para além dos aspetos ligados à transição de ciclo há também aspetos associados ao desenvolvimento, nomeadamente a entrada na puberdade, que contribuem para a promoção da instabilidade emocional, cognitiva e social dos alunos nesta fase (Correia & Pinto, 2008; Erikson, 1987).

Qualquer processo de transição baseia-se no princípio de que o aluno que transita se encontra preparado para as exigências do novo ciclo de ensino. Neste sentido a existência de continuidade educativa e articulação entre ciclos, conceitos contemplados no Currículo, tornam-se fundamentais para que o processo de transição e adaptação do aluno se faça de forma harmoniosa. A existência de estratégias por parte das escolas e professores que visem o apoio aos alunos são elementos facilitadores neste processo de transição e adaptação (Formosinho, 2000).

A fase de transição e adaptação de ciclo é influenciada pelas percepções e expectativas que os alunos criam quando ainda estão no 4º ano de escolaridade. A pré-imagem que é concebida sobre o novo ciclo através das informações que lhes são transmitidas pelo professor titular, os colegas, pais e irmãos vai influenciar as expectativas criadas por cada aluno face ao novo ciclo (Ferreira & Santos, 2000).

Para além dos aspetos referidos outros fatores associados ao aluno podem condicionar a transição de ciclo, como sejam as competências adquiridas ao longo do 1º ciclo, as capacidades académicas, o autoconceito ou a motivação. Por outro lado, a própria transição de ciclo e a forma como esta ocorre pode afetar o ajustamento académico do aluno, afetando o seu autoconceito, motivação e /ou rendimento académico (Lohaus, Elben, Ball & Klein-Hessling, 2004; Peixoto & Piçarra, 2005; Zanobini & Usai, 2002).

A fase de transição de ciclo, quando vivenciada pelos alunos de forma negativa, pode trazer repercussões não só ao nível escolar mas também emocional podendo repercutir-se posteriormente na sua vida diária e, algumas das vezes, até futuramente ao longo do seu percurso escolar (Cleto & Costa, 2000; Jindal-Snape, 2010; Sacristán, 1998).

Sendo a transição de ciclo uma etapa importante no percurso académico dos alunos importa perceber como os diferentes atores perspetivam esse processo. Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo a identificação e análise das representações dos professores do 4º e 5º ano de escolaridade relativamente ao processo de transição de ciclo, nomeadamente no que se refere à implementação de estratégias de apoio ao aluno no processo de transição de ciclo. Por outro lado, pretendemos igualmente perceber quais as perceções e expectativas apresentadas por alunos do 4º ano de escolaridade, relativamente ao novo ciclo de estudos.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Este estudo incluiu 32 participantes, 20 professores e 12 alunos de escolas públicas dos distritos de Lisboa, Torres Vedras e Leiria.

Dos professores, 10 lecionam no 4º ano de escolaridade, sendo que 70% eram do género feminino, com idades compreendidas entre os 33 e os 48 anos *(M=39.4; DP=5.4)*, com um tempo de serviço situado entre os 10 e os 27 anos *(M=15.8; DP=6.7)*; 10 eram professores do 5º ano de escolaridade, sendo que 80% eram do género feminino, com idades compreendidas entre os 37 e os 56 anos *(M=40.3; DP=5.9)*, com um tempo de serviço situado entre os 12 e os 33 anos *(M=17; DP=5.9)*. Os 12 alunos frequentavam o 4º ano de escolaridade, sendo que 75% são do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos *(M=9.5; DP=0.7)*.

2.2 Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizada uma entrevista semi-diretiva, adaptada consoante o grupo a que era aplicada. O guião da entrevista foi construído a partir da literatura existente na área e tendo em consideração os objetivos do estudo. A entrevista aos professores do 4º e do 5º ano de escolaridade era constituída por 16 questões incluindo as seguintes temáticas: estratégias de apoio à transição de ciclo, articulação entre ciclos, perspetiva do professor relativamente à transição de ciclo, transmissão de informação do percurso académico do aluno. A entrevista aos alunos do 4º ano de escolaridade, era constituída por 13 questões que procuravam recolher informação sobre a percepção e expectativas relativamente ao novo ciclo de estudos e contacto com o novo ciclo.

2.3 Procedimentos

As entrevistas foram realizadas de forma individual recorrendo-se à gravação áudio e posterior transcrição.

Procedeu-se à análise de conteúdo segundo os princípios definidos por Bardin (2010), definindo-se a posteriori cinco categorias e nove subcategorias nas entrevistas a professores: *Estratégias de Apoio* – estratégias de ensino, abordagem ao novo ciclo, planificação, relação entre ciclos; *Articulação entre Ciclos* – práticas articulatórias, ações de melhoria da articulação; *Problemáticas* – aprendizagem, relacionamento interpessoal e de grupo, recursos físicos; *Aprendizagem e Rendimento Escolar*; *Informação*.

Nas entrevistas aos alunos sobressaíram três categorias e sete subcategorias: *Representação do 2º Ciclo* – recursos físicos, mudança na dinâmica escolar, novas aprendizagens; *Estratégias de Adaptação ao 2º Ciclo* – comportamento, quantidade de trabalho, suporte da comunidade educativa, preparação do 1º ciclo; *Sentimentos e Emoções*.

Com o objetivo de validar a grelha de análise utilizada, cerca de 50% das entrevistas foram codificadas por um observador diferente utilizando-se o K de Cohen como medida de concordância inter-observadores.

Os valores obtidos (K =.79 para os professores do 4º ano de escolaridade, K = .83 para os professores do 5º ano de escolaridade, K = .90 para as categorias gerais das entrevistas aos alunos e K = .77 para a classificação da valência destas categorias) sugerem uma confiabilidade aceitável da grelha utilizada (Banerjee, Capozzoli, McSweeney, & Sinha, 1999; Lohaus, Elben, Bell, & Klein-Hessling, 2004).

3. Resultados

3.1 Professores do 4º e 5º ano de escolaridade

Na representação dos professores relativamente ao processo de transição de ciclo (Figuras 1 e 2), verifica-se a predominância da referência à existência e implementação de *Estratégias de Apoio* em ambos os grupos de professores. São mencionadas estratégias ao nível do ensino tanto na fase de transição (4º ano de escolaridade) como na fase de adaptação ao novo ciclo (5º ano de escolaridade).

Os resultados demonstram uma referenciação mais acentuada dos professores do 4º ano de escolaridade no que diz respeito à *Abordagem ao Novo Ciclo* e no estabelecimento da *Relação Entre Ciclos*, o que pode ser justificado pela contextualização que é feita ao novo ciclo junto do aluno no sentido de dar a conhecer a nova realidade escolar, esclarecendo dúvidas e minimizando medos e receios que possam surgir. Esta preocupação demonstrada pelos professores do 4º ano de escolaridade é ainda fundamentada na responsabilidade que os mesmos detêm na preparação da sua turma para o novo ciclo, o que não acontece, de forma tão saliente, nos professores do 5º ano de escolaridade uma vez que o processo de adaptação do aluno ao novo ciclo é delineado em conjunto por todos os professores do conselho de turma. Salienta-se neste sentido a importância atribuída à *Informação* que é transmitida pelos professores do 4º ano de escolaridade como sendo fundamental, tornando-se num referencial para os professores do 5º ano de escolaridade na elaboração da *Planificação* e na definição de estratégias adequadas às características do aluno/turma.

Não obstante às estratégias de apoio implementadas, identifica-se simultaneamente a existência de *Problemáticas* associadas à *Aprendizagem*, resultantes da diferenciação existente ao nível do currículo entre ambos os ciclos e da falta de pré-requisitos por parte de alguns alunos, ao *Relacionamento Interpessoal e de Grupo*, assentes na mudança e inserção do aluno num novo contexto escolar. Mencionados apenas pelos professores do 4º ano de escolaridade, os *Recursos F*ísicos são também identificados enquanto elementos geradores de algumas dificuldades no que à adaptação dos alunos a um novo espaço escolar diz respeito.

Coerentes são também as respostas obtidas quanto à existência de múltiplas influências que derivam das grandes mudanças existentes nesta transição de ciclo que influenciam a *Aprendizagem* e consequentemente o *Rendimento Escolar*, seja positivamente ou negativamente, tendo em consideração a forma como todo este processo é vivenciado por cada aluno.

Relativamente à *Articulação Entre Ciclos* verifica-se a referência à existência de *Práticas Articulatórias* entre professores do 4º e 5º ano de escolaridade, existindo porém um constante questionamento à forma como são implementadas e aos resultados que delas surtem, que na maioria das vezes são considerados muito aquém do que seria desejável.

Resultantes desta lacuna, são assim mencionadas várias *A*ções que podem ser implementadas com vista à *Melhoria da Articulação* existente. Neste sentido destaca-se uma preocupação bastante significativa demonstrada pelos professores do 4º ano de escolaridade.

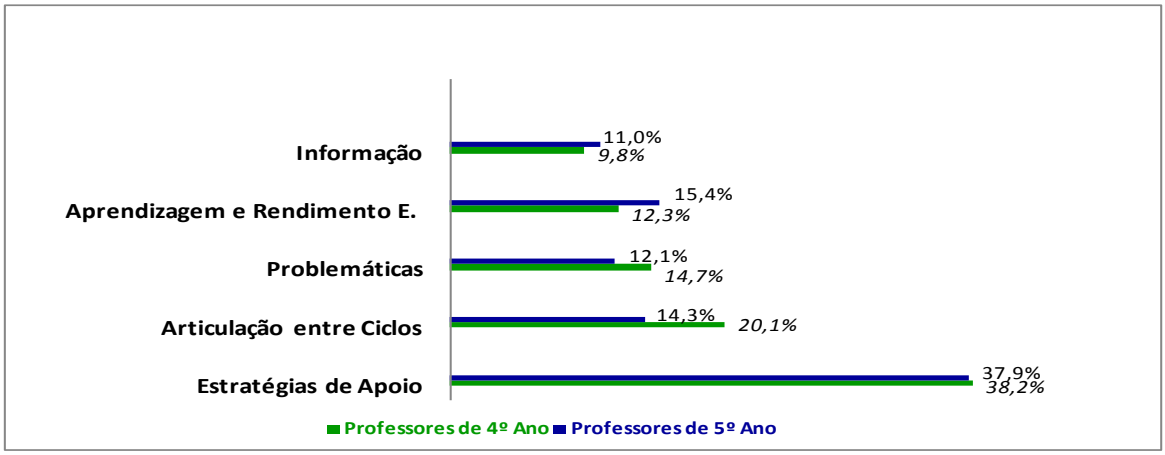


Figura 1: Representação dos Professores Relativamente ao Processo de Transição de Ciclo Categorias

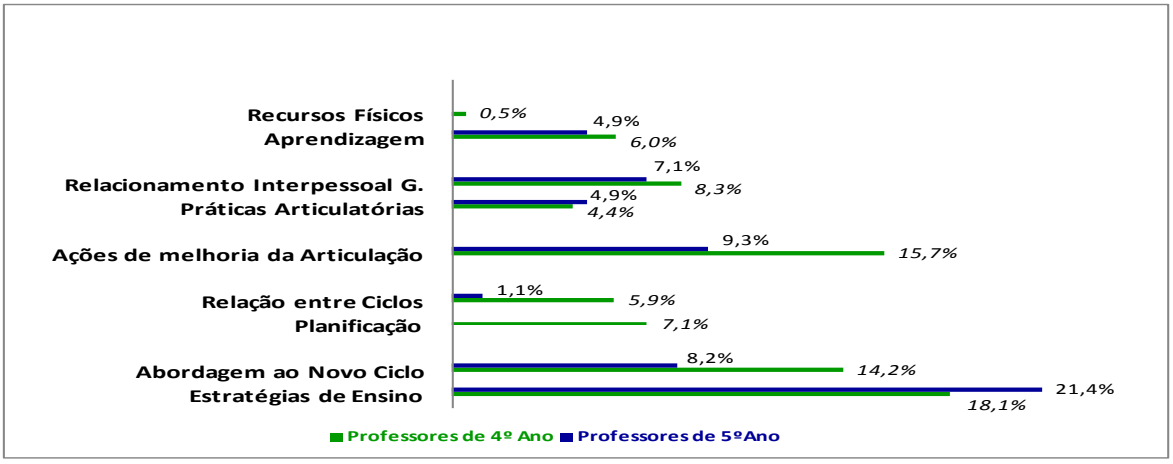


Figura 2: Representação dos Professores Relativamente ao Processo de Transição de Ciclo Subcategorias

3.2 Alunos do 4º ano de escolaridade

Em relação à representação dos alunos relativamente ao processo de transição de ciclo observa-se que é a categoria *Sentimentos e Emoções* a que mais se evidencia ao nível dos resultados obtidos (Fig.3). Dos sentimentos e emoções referidos destacam-se sentimentos positivos face à transição escolar com a predominância da *Satisfação* e do *Entusiasmo* (Fig.4). Surgem igualmente referências a sentimentos negativos, como a *Incerteza*, a *Preocupação*, a *Ansiedade* e o *Receio,* associados às mudanças que o novo ciclo apresenta.

Também o *Desprazer*, a *Desorientação/Confusão*, a *Saudade*, a *Despreocupação* e o *Nervosismo* surgem no discurso dos alunos relacionados com a grande quantidade de trabalho e estudo; as dificuldades de orientação no espaço da nova escola; as saudades que sentem da escola, colegas e professores; na adoção de uma postura de tranquilidade versus agitação face ao processo de transição e adaptação de ciclo.

Na *Representação do 2º Ciclo* os resultados mostram uma constante abordagem dos alunos relativamente às *Mudanças na Dinâmica Escolar* que irão vivenciar aquando o seu ingresso no novo ciclo, o interesse e motivação pela aquisição de *Novas Aprendizagens* e o entusiasmo face aos *Recursos Físicos* disponibilizados, nomeadamente o contacto com um novo e maior espaço escolar e a disponibilidade de uma maior quantidade de recursos lúdicos e educativos.

Nas *Estratégias de Adaptação* referem sobretudo a *Preparação do 1º Ciclo* mencionando o trabalho mais intenso que o professor desenvolveu ao longo do ano com vista à sua preparação para o novo ciclo e o contacto estabelecido com a nova realidade através de visitas, atividades e troca de experiências entre alunos.

No que diz respeito à *Quantidade de Trabalho* esta surge associada à matriz curricular definida para o 2º ciclo no que se refere a uma maior quantidade de disciplinas e carga horária requerendo assim mais tempo dedicado ao trabalho e ao estudo.

Já o *Comportamento* e o *Suporte da Comunidade Educativa* são os temas menos abordados remetendo para o perfil a adoptar pelo aluno face ao processo de transição e adaptação de ciclo, à ajuda dos professores e colegas que os acompanham e à transmissão de informação por vários intervenientes com vista à consciencialização sobre a realidade do novo ciclo.

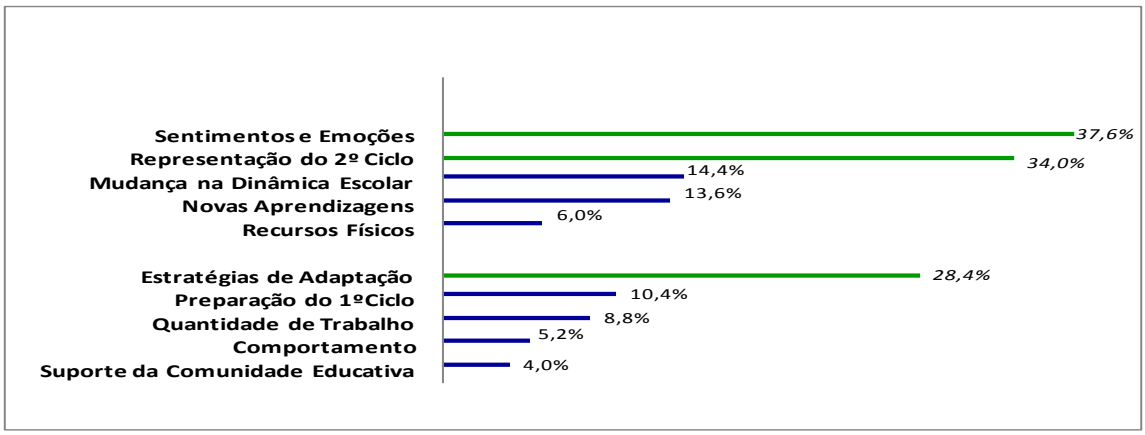


Figura 3: Representação dos Alunos Relativamente ao Processo de Transição de Ciclo

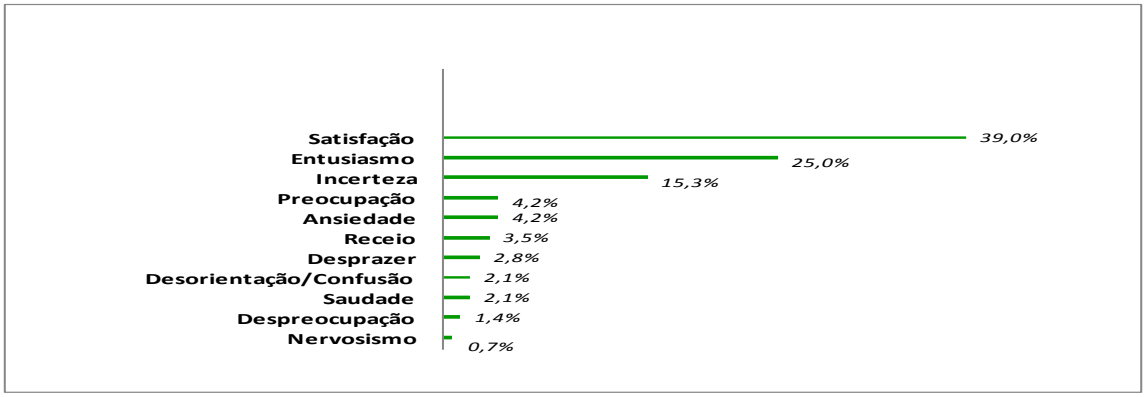


Figura 4: Sentimentos e Emoções Expressos Pelos Alunos Face à Transição de Ciclo

4. Discussão e conclusão

Indo ao encontro da primeira parte do objetivo a que o presente estudo se propôs conclui-se, perante os resultados obtidos, que os professores de ambos os ciclos estão sensibilizados para as várias questões associadas à transição de ciclo, tanto no que se refere ao ponto de vista dos alunos como na perspetiva das escolas e professores.

Verifica-se que os professores demonstram uma preocupação acentuada no que diz respeito à definição e implementação de estratégias que visem apoiar o aluno nesta fase escolar.

Relacionadas com os alunos identificam-se estratégias ao nível do processo de ensino-aprendizagem, na promoção da socialização dos alunos entre ciclos e na contextualização do aluno sobre o novo ciclo.

Neste sentido Merton (1970) aborda o conceito de socialização antecipatória, possibilitando-se aos alunos a vivência e experiência da nova realidade escolar com que se vão confrontar antes mesmo do processo de transição para o 2º ciclo do ensino básico ocorrer. Estas atividades de socialização que os alunos do 4º ano de escolaridade estabelecem com as escolas, professores e alunos do 5º ano de escolaridade adquirem um contributo essencial no que à formação de conceções e desmistificação de medos e receios existentes diz respeito vindo a exercer desta forma influência no processo de ajustamento e adaptação do aluno ao novo ciclo.

Também Corsaro e Molinari (2005) realçam a importância adquirida pelas atividades que são desenvolvidas com o intuito de promover a vivência das mudanças esperadas ou antecipadas sendo essenciais na fase de transição.

Estas estratégias tendem a colmatar as problemáticas associadas ao processo de transição e adaptação dos alunos que são identificadas pelos professores como estando relacionadas com a aprendizagem, o relacionamento interpessoal e de grupo e com os recursos físicos.

Alguns estudos apontam neste mesmo sentido referenciando os anos de transição de ciclo como a fase escolar onde se manifesta a existência de maiores problemas tanto ao nível da aprendizagem (Carvalho & Gomes, 2007), como ao nível das relações que se estabelecem (Meneses, Lemos & Rodrigues, 2010; Wentzel, Barry, e Caldwell, 2004), assim como das emoções e dos comportamentos (Carvalho e Gomes, 2007) demonstrados pelos alunos.

Relativamente à dinâmica das escolas e professores salienta-se a relevância atribuída à articulação entre ciclos. Mesmo denotando-se uma preocupação crescente na implementação de práticas que promovam essa articulação ainda muito há fazer nesta área para que se possam verificar efeitos significativos. Este aspeto é notório na grande percentagem de referências, por parte dos professores entrevistados, às várias ações que podem levar à melhoria do processo de articulação existente.

Este resultado é consistente com a literatura encontrada (Azevedo, 2002; Gargaté & Baleiro, 2002) nesta área a fazer referência à falta de unidade no trabalho de conjunto entre professores de ambos os ciclos e a falta de tempo para pôr em prática uma articulação mais produtiva com a partilha de ideias, reflexão e colaboração entre professores.

Ainda neste contexto a transmissão de informação é reconhecida pelos professores do 4º e 5º ano de escolaridade como um elemento essencial na tomada de conhecimento acerca do percurso escolar de cada aluno com vista à adequação da planificação às suas características apresentando-se como mais uma estratégia que visa apoiar o aluno nesta fase de transição e adaptação a uma nova realidade.

Na análise geral realizada aos resultados das entrevistas efetuadas aos professores de ambos os ciclos realça-se a congruência obtida nas respostas facultadas, verificando-se apenas algumas diferenças por parte dos professores do 4º ano de escolaridade em relação aos professores do 5º ano de escolaridade, denotando-se uma maior preocupação no que se refere à abordagem que é feita ao novo ciclo, no estabelecimento de relações entre ciclos e na referência às ações de melhoria da articulação.

Relativamente à segunda parte que define o objetivo desta investigação, que se prende com a percepção e expectativas criadas pelos alunos quando ainda frequentam o 4º ano de escolaridade, verifica-se que os alunos apesar de demonstrarem alguma percepção acerca do que será o novo ciclo em que vão ingressar, evidencia-se ainda, a existência de muitas dúvidas, medos e receios acerca do mesmo assentes nas mudanças na dinâmica escolar, resultantes da diferenciação existente ao nível da organização curricular de um ciclo para o outro.

Neste âmbito é importante salientar que em análise aos resultados obtidos são os sentimentos e emoções a categoria que mais se distingue e que, após análise mais pormenorizada, se vem a verificar um maior destaque nos sentimentos positivos face à fase de transição de ciclo, na qual os alunos referenciam primeiramente a satisfação e entusiasmo, logo seguido de sentimentos negativos como a incerteza, a preocupação, a ansiedade, o receio, o desprazer, a desorientação/confusão, a saudade, a despreocupação e o nervosismo.

Vários são os estudos (Akos & Galassi, 2004; Correia & Pinto, 2008; Muller, 2008; Hankins & Abramson, 2001) que identificam este leque de sentimentos e emoções associados não só à fase de transição e adaptação ao novo ciclo mas também à fase de desenvolvimento humano que ocorre, uma vez que coincide com o princípio da adolescência e o aparecimento de alguns distúrbios associados às alterações que se fazem sentir ao nível do desenvolvimento cognitivo e físico.

Neste sentido o stress provocado no aluno quando confrontado com as múltiplas mudanças com que se vem a deparar exerce influência na forma como o mesmo se vai ajustar, não só ao nível académico mas também emocional, tendo implicações diretas no seu rendimento escolar (Cleto & Costa, 2000; Correia & Pinto, 2008).

A literatura aponta para uma diminuição no desempenho académico em anos de transição e adaptação de ciclo (Akos, 2002; Alspaugh, 1998; Gutman & Midgley, 2000; Pereira e Mendonça, 2005; Seidman, Aber & French, 2004) baseando-se em fatores como a diminuição da motivação escolar, da percepção de competência académica e da auto-estima (Anderman & Midgley, 1997; Cantin & Boivin, 2004; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991), estando estes mesmos ligados a todas as referências que foram abordadas pelos alunos que se prendem com as mudanças ao nível do currículo, da escola e das novas relações que se estabelecem.

Ainda reportando às estratégias abordadas pelos professores, constata-se que estas vão exatamente ao encontro do esclarecimento dos alunos relativamente aos factos referidos anteriormente minimizando assim o impacto que deles possa derivar, prevenindo desta maneira situações futuras mais complexas.

Quanto às expectativas em relação ao novo ciclo, conclui-se que a maioria dos alunos mostra-se motivada e expectante em relação à aquisição de novas aprendizagens, às relações a estabelecer com os novos professores e colegas, ao contacto com um novo espaço escolar e com os recursos físicos por este disponibilizados.

A par desta motivação e expectativa está associado um sentimento de algum receio relativamente ao grau de exigência que lhes será exigido e à maior quantidade de trabalho e de estudo com que se confrontarão. O mesmo sentimento está presente no que diz respeito ao sentirem-se preparados e confiantes para o novo ciclo, mesmo fazendo referência ao trabalho realizado pelo professor titular ao longo do 4º ano no sentido de os preparar para esta fase escolar.

Um estudo realizado por Pereira e Mendonça (2005) destaca exatamente a realização dos trabalhos e atividades escolares como sendo um dos fatores que mais provoca situações de stress nos alunos, quer pelas dificuldades de concretização, quer pelo facto de terem de orientar várias exigências ao mesmo tempo, o que vai implicar uma maior capacidade de organização por parte dos alunos.

Referencias

Abrantes, P.(2009a). As transições entre ciclos: Entre o problema social e objeto sociológico. *Interações, 1*, 25-53.

Abrantes, P.(2009b). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, 60*, 33-52.

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5*(5), 339-347.

Akos, P., & Galassi, J. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents and teachers. *Professional School Counselling, 7*(4), 213-221.

Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research, 92*(1), 20-25.

Anderman, E.M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary, Educational Psychology, 22*, 269-298.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI.* Porto: Edições Asa.

Banerjee, M., Capozzoli, M., McSweeney, L., & Sinha, D. (1999). Beyond Kappa: A review of interrater agreement measures. *Canadian Journal of Statistics, 27*(1), 3-23. doi:10.2307/3315487.

Bardin, L.(2010). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: ArtesMédicas.

Carvalho, R., & Gomes, F. (2007). " Começar bem…do 4º para o 5º ano". A experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Madeira.

Cleto, P. & Costa, M.E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação, 12*, 69-88.

Correia, K. & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: Efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia, 27*(1), 7-22.

Corsaro, W., Molinari, L. (2005). *I Compagni: Understanding children`s transition from preschool to elementary school.* New York: Teacher College Press.

Erikson, E.M. (1987). *Identidade, juventude e crise.* Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Ferreira, J. A. & Almeida, L.S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF, 6*(1), 1-10.

Ferreira, M., Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender.* Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J.(2000). *Politicas educativas e a autonomia das escolas.* Porto: Edições Asa.

Gargaté, C., Baleiro, O. (2002). *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo.* Lisboa: Texto Editora.

Gutman, L.M. & Midgley (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievemente of poor african american students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(2), 223-248.

Hankin, B.L.; Abramson, L.Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological Bulletin, 127*(6), 773-796.

Jindal-Snape, D. (2010). Educational transitions: Moving stories from around the world. NewYork: Routledge.

Lohaus, A., Elben, C.E., J & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psycchology, 24*(2), 161-173.

Lopes, M. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. *Interações, 1*, 55-75.

McHugh, M.L.(2012). Interrater reliability: The Kappa statistic. *BiochemiaMedica, 22*(3), 276-282. doi:10.11613/BM.2012.031.

Meneses, H., Lemos, M., & Rodrigues, L. (2010). A contribuição dos objetivos sociais para a conceptualização da competência social em contexto escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.* Universidade do Minho, Portugal, 2537-2551.

Merton, R. K. (1970). *Sociologia: Teoria e estrutura.* São Paulo: Mestre Jou.

Muller, F. (2008). Socialização na escola: Transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista, 32*, 123-141.

Peixoto, F.,& Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima. In B.D. Silva & L.S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia,* (pp.1551-1562). Braga: Universidade do Minho (Edição em CD-rom).

Pereira, A.I.F., & Mendonça, D.V. (2005). O stresse escolar na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: A versão portuguesa do questionário de avaliação do stresse escolar. *Psicologia, Educação e Cultura, 9*(1), 89-106.

Sacristán, J.G. (1998). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. *Kikirikí, 48*, 16-24.

Seidman, E., Aber, J.L., & French, S.E. (2004). The organization of schooling and adolescent development, Em: K.I., Matos; C.J. Schellenbach; B.J. Leadbeater & A.L., Solarz (Orgs.), *Investing in children, youth, families, and communities* (pp. 233-250). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Wentzel, K.R., Barry, C.M., Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195-203.

Wigfield, A., Eccles, J., Maclver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children´s domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*, 552-565.

Zanobini, M & Usai, M.C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology, 22*(2), 203-217.

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Saúde dos professores: Um estudo bibliométrico

Liberata Borralho, Adelinda Candeias
Universidade de Évora (Portugal)
liber.serragrande@gmail.com, aac@uevora.pt

Resumo

A função docente tem ampliado o seu campo de intervenção de acordo com as novas exigências que as transformações sociais, políticas e económicas impõem à ação educativa. Como consequência deste cenário tem-se assistido, nas últimas décadas, a um aumento dos fatores que conduzem a problemas na saúde e no bem-estar dos professores, e que levam à perda de motivação, ao aumento dos níveis de absentismo e ao abandono da profissão, podendo, ainda, prejudicar a qualidade do seu desempenho profissional e, consequentemente, os resultados escolares/sucesso dos alunos.

O elevado número de publicações relacionados com a saúde dos professores, a diversidade de indicadores e variáveis utilizados na abordagem a este tema, e a sua importância justificam uma revisão sistemática e seletiva da literatura. Os estudos de revisão bibliométrica ganham cada vez mais adeptos na área da investigação, permitindo quantificar e analisar a produção de informação escrita sobre uma área do conhecimento.

Neste trabalho apresentamos um estudo bibliométrico que tem como objetivo quantificar e analisar a produção de artigos científicos sobre as doenças ou problemas, provenientes do trabalho, que prejudicam a saúde dos professores. A pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de dados Web of Science (WoS), onde se definiu o período de pesquisa para os anos 2012-2016. No total, 36 artigos cumpriram os critérios de validação. Os diferentes estudos descreveram os problemas de saúde mais prevalentes entre os professores, com destaque para os distúrbios psíquicos, problemas vocais e desordens músculo-esqueléticas.

Palavras chave: Saúde ocupacional, professor, bibliometria

Abstract

The teaching profession has expanded its field of intervention according to the new demands that social, political and economic transformation require the educational action. As a result of this scenario we have witnessed in recent decades, to an increase of the factors that lead to problems in the health and wellbeing of teachers, and that lead to loss of motivation, increased absenteeism levels and the abandonment of profession, and may also impair the quality of their professional performance and, consequently, school results / success of students.

The high number of publications related to the health of teachers, the diversity of indicators and variables used in the approach to this topic, and its importance justifies a systematic review and selective literature. Studies of bibliometric review are becoming more adept in research, allowing quantify and analyze the production of written information on an area of knowledge.
In this work we present a bibliometric study that aims to quantify and analyze the production of scientific papers on diseases or problems, from work, which damage the health of teachers. The literature search was conducted in the databases Web of Science (WoS), which defined the research period for the years 2012-2016. In total, 36 articles met the validation criteria. Different studies have described the most prevalent health problems among teachers, especially psychic disorders, vocal problems and musculoskeletal disorders.
Keywords: Occupational health, teacher, bibliometrics

1. Introdução

A atividade docente tem sido marcada por desafios significativos, reflexo das constantes transformações sociais, políticas e económicas relacionadas com o mundo do trabalho. Como consequência deste cenário tem-se assistido, nas últimas décadas, a um aumento dos fatores que conduzem ao chamado "mal-estar docente" e favorecem o aparecimento de problemas na saúde dos professores (Lopes 2001). A enunciação desta problemática despertou o crescente interesse dos investigadores que centraram os seus estudos sobre os fatores de risco que afetam a saúde e bem-estar destes profissionais.

Sobre as questões da saúde relacionadas com a profissão docente, Scheuch (2015) refere que são vários os estudos internacionais que descrevem os problemas de saúde mais comuns entre os professores, com destaque para os distúrbios psíquicos, sendo os mais comuns o stresse e o colapso físico e mental (*burnout*), os problemas vocais e as lesões músculo-esqueléticas. Vários estudos apontam que a prevalência destes problemas de saúde nos professores é maior que noutras profissões e que na população em geral.

A sobrecarga de trabalho burocrático, o excesso de missões da escola, a indisciplina dos alunos, as pressões do tempo, precariedade no trabalho, a inadequação salarial, um desajustado processo de avaliação, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente, um desequilíbrio entre o trabalho e a vida particular e a falta de reconhecimento da sua competência pela sociedade são alguns dos fatores apontados pelos professores como geradores de stresse e *burnout* (Jesus, 2002). As razões relatadas pelos professores como causadoras dos problemas de voz são de natureza individual (aspetos psicossociais, aspetos do uso da voz e anos de ensino), ambiente de trabalho (condições acústicas da

salas de aula e de ruído, ventilação, temperatura, humidade das salas e número de alunos por sala) e organização do trabalho (FNE, 2015). Já os fatores de risco das lesões músculo-esqueléticas em professores são múltiplos: uma elevada carga horária semanal; insuficiente repouso entre aulas ou tarefas; posturas fatigantes por muito tempo; inexistência de local próprio para descansar; número elevado de alunos por turma; posicionamento corporal inadequado; volume de trabalho acima do suportável; lecionar em mais que uma escola; elevado esforço físico; excesso de horas de trabalho; mobiliário adequado na escola; falta de equipamentos e distância casa-escola ou conflitos com os alunos. Também a insatisfação e desvalorização profissional, a precaridade e a incerteza laboral, demasiado tempo de trabalho no computador ou má remuneração também são fatores que podem levar a este tipo de enfermidade (FNE, 2015).

Existe atualmente evidência de que os referidos problemas têm tido um forte impacto quer na saúde física e mental dos professores, quer na qualidade do ensino. Estes associam-se a fenómenos como a desmotivação, a insatisfação profissional e o absentismo, assim como ao recente incremento no número de professores a pedir a antecipação da reforma ou a abandonar a profissão, com consequências negativas não só a nível individual como organizacional, que representam elevados custos para a sociedade.

A partir dos anos 90 verificou-se um incremento de estudos e publicações sobre estes fenómenos. Todavia não existem quaisquer investigações que sintetizem os resultados desses trabalhos, nem um quadro teórico que permita analisar os aspetos característicos desta área do conhecimento, situações que salientam a necessidade da realização de estudos que quantifiquem e analisem a produção de informação escrita sobre a saúde dos professores.

Os estudos bibliométricos têm assumido grande importância ao analisar as publicações efetuadas na área da saúde e psicologia procurando avaliar a sua frequência e qualidade, bem como examinar possíveis temas emergentes (Quevedo-Blasco, 2013).

2. Método

2.1 Unidade de análise

Foi efetuada uma pesquisa de artigos científicos que abordavam a saúde ocupacional dos professores. Estes documentos deviam constar na base de dados *Web of Science* (WoS) e a sua publicação devia ter ocorrido entre 2012-2016. De referir que nesta base de dados não estavam inseridos quaisquer estudos referentes ao ano de 2016, motivo pelo qual apenas foram considerados 4 anos (2012 a 2015).

2.2 Materiais

Utilizou-se a base de dados eletrónica *Web of Science* (WoS) detida pela empresa *Thomson Reuters*. A WoS é considerada pela comunidade científica a principal base de dados, integrando as principais revistas publicadas em diversos países e em várias línguas. Esta base de dados apresenta um conjunto de características que a torna atrativa no cálculo de indicadores bibliométricos.

2.3 Desenho e procedimentos

Esta investigação insere-se num paradigma interpretativo, com uma abordagem mista, pois apesar de quantificar variáveis e indicadores apresenta uma índole descritiva baseada numa análise documental. Para a redação do presente artigo foram adotadas as recomendações de Hartley (2012). O objetivo deste estudo era quantificar e analisar a produção de artigos científicos sobre as doenças ou problemas, provenientes do trabalho, que prejudicam a saúde dos professores. Estes deviam obedecer a um conjunto de critérios de inclusão, nomeadamente: (a) ter sido publicados entre os anos 2012-2016; (b) integrar a base de dados WoS; (c) ser designado como "artigo"; (d) ter como palavras-chave "saúde ocupacional" e "professor"; e (e) estar publicado nos idiomas de inglês, português e espanhol. Outros artigos aos quais se teve acesso na pesquisa realizada sobre o tema não foram considerados nesta análise, pois pretendia-se restringi-la aos estudos que relacionassem qualquer variável com a saúde ocupacional dos professores.

A seleção dos trabalhos publicados entre 2012-2016 foi efetuada em abril de 2016. Às palavras-chave utilizadas na pesquisa foram aplicados os respetivos indicadores boleanos. As palavras-chave adotadas foram inseridas no campo "pesquisa avançada", procurando-se analisar os artigos que tinham no seu título ou tópico os termos definidos. Do processo de levantamento bibliográfico resultaram 259 trabalhos. Após a aplicação dos critérios de inclusão supracitados, a amostra final de estudos incluiu 36 artigos.

Tabela 1: Indicadores bibliométricos utilizados

A explicação destes conceitos baseou-se em Navarrete-Cortes, Quevedo-Blasco, Chaichio-Moreno, Ríos e Buela-Casal (2009), e Quevedo-Blasco, Zych e Buela-Casal (2014).

Indicador	Definição
Noc (número de documentos)	Número de documentos, artigos ou revisões, oriundos de cada país. Quando um trabalho é da autoria de investigadores de diferentes países, a publicação é tida em consideração para cada um deles.
Nres (número de investigadores e/ou autores)	Número total de investigadores ou autores de cada país. Cada investigador/ autor é alocado ao seu país, não se levando em conta o local onde a publicação teve origem.
Prod (produtividade)	Quociente entre o número de documentos (Ndoc) e o número de investigadores/autores (Nres). Permite realizar comparações relativamente à atividade científica de diferentes países.

Relativamente aos indicadores bibliométricos utilizados, estes encontram-se definidos na tabela 1. Por fim, foi utilizado o *software* Microsoft Excel 2013 para criar a base de dados referente aos documentos selecionados, bem como para efetuar a sua análise.

3. Resultados

Após a pesquisa, observou-se que 36 documentos cumpriam os critérios de inclusão determinados. Na tabela 2 é possível analisar, a distribuição das publicações pelos anos selecionados.

Tabela 2: Distribuição das publicações por ano (2012 a 2015)

Anos	Saúde mental	Voz	Músculo-esqueléticos	Outros	Totais
2012	1	5	1	0	7
2013	2	0	0	0	2
2014	4	4	1	1	10
2015	4	5	4	4	17

Relativamente às variáveis que possuem maior e menor número de trabalhos em conjunto com a saúde ocupacional, é possível verifica que a maioria dizia respeito aos problemas de voz (*n* = 14; 38.9%), seguindo-se a saúde mental (*n* = 11; 30.6%), as lesões músculo-esqueléticas (*n* = 6; 16.7%) e outros (*n* = 5; 13.8%).

As palavras-chave mais encontradas no total dos 36 artigos foram "professor" e "saúde ocupacional" e aquelas relacionadas com o problema de saúde em foco.

A amostra utilizada variou entre os 11 e os 800.000 participantes. Apenas um estudo de carácter qualitativo (de revisão bibliográfica) utilizou uma amostra de 11 artigos, na área da "voz"; sendo que em "outros" um estudo de saúde geral com professores alemães apresentou uma amostra de 800.000, motivo pelo qual esta apresenta maior média.

Quanto à língua em que foram escritos os artigos (tabela 3), observou-se que a maior parte (*n* =27; 75%) se encontrava em inglês, sendo o espanhol a língua com menor representatividade (*n* = 2; 5.6 %).

Tabela 3: Idiomas de publicação

Idioma	Inglês	Português (Brasileiro)	Espanhol	Total
Saúde Mental	8	3	0	11
Voz	10	3	1	14
Músculo-esqueléticos	5	1	0	6
Outros	4	0	1	5
Total	27 (75%)	7 (19.4%)	2 (5.6%)	36

No caso da localização geográfica dos estudos realizados, existiu um domínio do Brasil, sendo o país com mais publicações (*n* =12; 33.3%) e número de autores (n=48; 37.8%).

Os indicadores bibliométricos número de documentos (Ndoc), número de investigadores (Nres) e produtividade (Prod), para cada país, estão descritos na tabela 4. Podemos aferir que o Brasil e a Alemanha são os países com maior número de documentos (Ndoc). Os países com maior número de investigadores (Nres) são o Brasil e a China. Por outro lado, o índice de produtividade (Prod) é mais elevado em França.

Tabela 4: Resultados dos indicadores bibliométricos

Ndoc: número de documentos; Nres: número de investigadores; Prod (produtividade): número de documentos (Ndoc) / número de investigadores (Nres).

País	Ndoc	Nres	Prod (Ndoc/Nres)
Brasil	12	48	0,25
Alemanha	3	9	0,33
China	2	11	0,18
Espanha	2	9	0,22
França	2	3	0,67
Japão	2	6	0,33
Turquia	2	8	0,25
Bélgica	1	4	0,25
Botswana	1	2	0,50
Chile	1	2	0,50
Dinamarca	1	2	0,50
Eslovénia	1	2	0,50
Itália	1	5	0,20
Malásia	1	5	0,20
Polónia	1	7	0,14
USA	1	4	0,25
Total	36	127	0,28

4. Conclusões

A relevância da indexação e análise das revistas científicas que constam na WoS, detida pela Thomson Reuters, é atualmente objeto de interesse no âmbito da investigação. Daí que, por exemplo, sejam comuns os estudos sobre a internacionalização das revistas ou que avaliem a expansão da base de dados em causa. Além disso, também é frequente a existência de estudos bibliométricos que explorem temas emergentes e que examinem a investigação já efetuada sobre um determinado tema num período temporal específico (Quevedo-Blasco et al., 2014).

As palavras-chave encontradas nos vários estudos estão em consonância com as definidas para esta pesquisa bibliográfica, ou seja, as palavras-chave que apareceram com mais frequência foram "saúde ocupacional" e "professor" e aquelas relacionadas com cada uma das variáveis definidas.

Na metodologia utilizada nos vários estudos analisados, destacam-se as abordagens quantitativas (utilizando-se maioritariamente uma modalidade de survey e um tratamento de dados realizado através de análise estatística) e a predominância dos estudos transversais (apenas foram encontrados dois estudos longitudinais). Salienta-se, assim, a necessidade da realização de estudos do tipo longitudinal por forma a se compreender melhor os fenómenos e a sua variação ao longo do tempo. Seria benéfico em investigação sobre a temática da saúde e bem-estar dos professores, mais estudos com a utilização de outro tipo de abordagens, nomeadamente as qualitativas ou mistas, assim como de modalidades/designs que permitam estudar os problemas em profundidade e intervir sobre a realidade, tais como os estudos de caso ou investigação/formação-ação. Por um lado, os estudos de caso podem esclarecer a compreensão do fenómeno em estudo, e podem proporcionar a descoberta de um novo significado. Segundo Merriam (1988) o que carateriza os estudos de caso qualitativos é a descoberta de novas compreensões, relações e conceitos, mais do que verificação de hipóteses pré-determinadas. Pode esperar-se que nos estudos de caso se revelem relações e variáveis anteriormente desconhecidas. Por outro lado a modalidade de investigação-ação e/ou investigação-formação, que tem sido utilizada em estudos de desenvolvimento profissional dos professores, também nos parece uma metodologia válida nesta temática, orientada para a melhoria da saúde e qualidade de vida dos professores.

As amostras, na maioria dos estudos, envolvem, essencialmente, professores do ensino básico e secundário, e variam de 11 a 800.00 participantes. No entanto salienta-se o facto de a maioria dos estudos apresentarem grandes amostras, características dos estudos quantitativos e das modalidades de survey.

O presente estudo bibliométrico demonstrou que os principais problemas de saúde dos professores provocados pela sua ocupação profissional são os relacionados com a saúde mental (stresse, burnout, depressão), os problemas de voz e os músculo-esqueléticos, o que vai ao encontro das conclusões obtidas em vários estudos internacionais sobre esta temática (e.g. Scheuch, 2015). A abordagem deste tema torna-se fundamental, pois os docentes são uma pedra basilar no sistema de ensino. Porém, estes problemas que advém da atividade docente resultam, frequentemente, na diminuição da qualidade do desempenho profissional do professor com consequências negativas na aprendizagem dos alunos, bem como em situações de absentismo, reforma antecipada e abandono da profissão (FNE, 2015).

Depois da seleção dos documentos que cumpriam os critérios de inclusão definidos, procedeu-se à sua análise, onde se concluiu que 2015 registou um maior número de publicações, sendo 2013 o que apresenta menor número de publicações. Observa-se uma tendência para o aumento do número de estudos de 2012 para 2015, nomeadamente ao nível dos problemas músculo-esqueléticos, facto

este que está e consonância com a generalidade dos estudos internacionais. De referir que este aumento, indicia uma maior preocupação e interesse dos investigadores por esta área. Por sua vez, os problemas associados à voz foram os mais estudados. A verdade é que a investigação tem revelado o crescimento de ocorrências que são consequência da utilização inadequada da voz, em contexto profissional (Guimarães, 2004). Outro aspeto que pode contribuir para este facto é a indexação à WoS do "Journal of Voice", que apresenta a maior parte dos estudos publicados nesta área, nomeadamente os realizados no Brasil, por autores brasileiros. Das 27 revistas onde se publicaram os 36 artigos, aquelas com mais publicações foram "Journal of Voice", com sete artigos, seguida das revistas"Archivos de Prevención de Riesgos Laborales" e "International Archives of Occupational and Environmental Health" com 2 artigos cada, todos eles na área dos problemas relacionados com a voz. Os artigos estão publicados em revistas relacionadas com as áreas da saúde ocupacional, medicina ou específicas de cada especialidade.

De seguida apresentam-se o stresse e *burnout* como variáveis mais estudadas, aspeto que pode ser explicado pelo interesse que vários investigadores atribuem a esse tema, mas também pela íntima relação estabelecida entre ambos. Ademais, o estudo do stresse e *burnout* na profissão docente tem ocupado uma posição central na investigação a nível internacional desta área, especialmente pelo aumento dos vários fatores geradores destes problemas.

A língua inglesa foi a mais comum nos documentos selecionados, existindo igualmente um domínio das publicações efetuadas nos continentes americano (américa do sul com 14 publicações) e europeu (com 13 publicações). A soma, em termos percentuais, dos trabalhos publicados na América do Sul e na Europa atinge, aproximadamente, 75%, o que pode indicar que nestas regiões se dá maior preponderância ao assunto em causa. É necessário salientar que a amostra de revistas oriundas da América do Sul na WoS é elevada quando comparada com as publicações com origem na Europa, o que poderá ter enviesado alguns dos resultados obtidos. Quanto aos indicadores número de documentos (Ndoc) e número de investigadores (Nres) demonstrou-se que o Brasil e a China, respetivamente, apresentam os valores mais elevados para estes parâmetros, assumindo-se a França como o país mais produtivo. De referir o facto de Portugal não apresentar quaisquer estudos nesta base de dados sobre este assunto, nos anos definidos. Na realidade, em Portugal, os poucos estudos realizados nesta área incidem apenas nas variáveis stresse, burnout e bem-estar (e.g. Saúl, 2002; Patrão, 2012; Gomes, 2010).

Como conclusão, sugere-se que, devido à relevância do tema, deveria ser-lhe dada maior ênfase por parte da investigação em ciências da educação, com a publicação de mais estudos em revistas indexadas às várias bases de dados e procurando-se avaliar, sempre que possível, o fluxo das publicações realizadas, bem como a sua qualidade. Os estudos nesta área deverão adotar uma uniformização no que refere a definições, procedimentos e interpretações por forma a tornar a

investigação mais consistente ao nível dos resultados (Scheuch, 2015).Verifica-se que alguns estudos nacionais e internacionais não utilizam instrumentos de avaliação específicos para os professores. Tendo em conta as particularidades inerentes ao desempenho profissional do professor, ao proceder a uma avaliação com um instrumento generalista, não serão tidas em consideração as problemáticas específicas da profissão (Patrão, 2012).

Outro aspeto que traduz a necessidade de realizar mais investigações sobre a saúde docente prende-se com a importância da relação entre este tema e processo de ensino e aprendizagem. A investigação nesta área irá beneficiar não só a saúde e bem-estar dos professores, mas também a qualidade do ensino e o sucesso das aprendizagens, fornecendo, também, importantes contributos para a implementação de políticas educativas efetivas.

Em Portugal urge a necessidade fazer uma caracterização da saúde e bem-estar dos professores, identificar os principais problemas de saúde que os afetam, assim como os fatores que os provocam no contexto português, contribuindo, desta forma, para sensibilizar as entidades governamentais para a adoção de políticas que promovam a saúde e o bem-estar dos professores e, consequentemente, a qualidade do ensino. As medidas a adotar não devem ser apenas em relação ao atendimento médico, mas também nas políticas de prevenção e de promoção da saúde, além da melhoria das condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação. A intenção primordial é incentivar políticas de mudança que promovam ambientes educativos saudáveis, isto é, que vejam a escola não só como uma fonte de informação mas sobretudo como um local de motivação e aprendizagem, tanto para os alunos, como para os professores. O que se pretende é que a escola atual seja um local de transposição do conhecimento e também de produção de novos conhecimentos. Que seja um local agradável, no qual professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar queiram estar e se sintam estimulados ao estudo e à troca de experiências e conhecimentos. Em suma, uma escola promotora de saúde e bem-estar.

Foco, ainda, a necessidade de intervir ao nível da formação inicial e continua com o objetivo de ajudar os professores a adaptar-se à mudança e gerir os fatores e as situações que provocam mal-estar e doença nos professores. Deveriam ser aprofundados sobretudo os temas da gestão da indisciplina e do trabalho em equipa e incluída a análise de temas do âmbito da Psicologia da Saúde Ocupacional, nomeadamente tipos de personalidade e gestão do stresse, estilos de vida saudável e educação para a saúde. O estudo realizado por Patrão et al (2012) perspetiva a relevância de uma intervenção em gestão emocional do stresse com professores, que está para além dos aspetos curriculares gerais. Neste sentido, já alguns autores apelam para o desenvolvimento de uma intervenção que se foque nas necessidades de supervisão contínua dos professores, ao nível das suas competências pessoais e sociais.

Referencias

Andrea, C., Carrillo, S., & García, D. (2015). Identidad profesional y fatores de riesgo ocupacional de las profesoras. *Estudos Feministas, Florianópolis,23*, 803–815. http://dx.doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p803

Bannai, A., Kawa, S., & Amakoshi, A. (2015). Long working hours and sleep problems among public junior high school teachers in Japan. *Journal of Occupational Health, 57,* 457–464. http://doi.org/10.1539/joh.14-0127-OA

Baldaçara, L., Silva, A., Castro, J. & Santos, G. (2015). Common psychiatric symptoms among public school teachers in Palmas, Tocantins, Brazil. An observational cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal, 133* (5), 435-8. http://doi.org/10.1590/1516-3180.2014.8242810

Behlau, M., Zambon, F., Guerrieri, A., & Roy, N. (2012). Epidemiology of voice disorders in teachers and nonteachers in Brazil: Prevalence and adverse effects. *Journal of Voice*, *26*(5). http://doi.org/10.1016/j.jvoice.2011.09.010

Bianchi, R., Schonfeld, I., & Laurent, E. (2015). Is burnout separable from depression in cluster analysis? A longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *50*(6), 1005–1011. http://doi.org/10.1007/s00127-014-0996-8

Bianchi, R., Schonfeld, I., & Laurent, E. (2015). Burnout does not help predict depression among French school teachers. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, *41*(6), 565–568. http://doi.org/10.5271/sjweh.3522-

Boltežar, L., & Šereg Bahar, M. (2014). Voice Disorders in Occupations with Vocal Load in Slovenia / Glasovne Težave V Poklicih Z Glasovno Obremenitvijo V Sloveniji. *Slovenian Journal of Public Health*, *53*(4), 304–310. http://doi.org/10.2478/sjph-2014-0033-

Borrelli, I., Benevene, P., Fiorilli, C., D'Amelio, F., & Pozzi, G. (2014). Working conditions and mental health in teachers: A preliminary study. *Occupational Medicine*, *64*(7), 530–532. http://doi.org/10.1093/occmed/kqu108

Ceballos, A., & Santos, G. (2015). Factors associated with musculoskeletal pain among teachers: sociodemographics aspects, general health and well-being at work. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, *18*(3), 702–715. http://doi.org/10.1590/1980-5497201500030015

Costa, V., Prada, E., Roberts, A., & Cohen, S. (2012). Voice disorders in primary school teachers and barriers to care. *Journal of Voice*, *26*(1), 69–76. http://doi.org/10.1016/j.jvoice.2010.09.001

Costa, L., Gil-Monte, P., Possobon, R., & Ambrosano, G. (2013). Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, *26*(4), 636–642. http://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400003

Erick, P., & Smith, D. (2014). Low back pain among school teachers in Botswana, prevalence and risk factors. *BMC Musculoskeletal Disorders*, *15*, 359. http://doi.org/10.1186/1471-2474-15-359

Federação Nacional da Educação (2015). Saúde e segurança entre os profissionais da educação. Porto: FNE

Giannini, S., Latorre, M., Fischer, F., Ghirardi, & Ferreira, L. (2015). Teachers' voice disorders and loss of work ability: A case-control study. *Journal of Voice*, *29*(2), 209–217. http://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.06.004

Gomes, R., Montenegro N. & Peixoto, A. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. Psicologia & Sociedade; 22 (3), 587-597.

Guimarães, I. (2004). Os problemas de voz nos professores: prevalência, causas, efeitos. Efeitos e formas de prevenção. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, *22* (2), 33-41.

Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 12*, 143-160.

Helmchen, L., & Lo Sasso, A. (2010). How sensitive is physician performance to alternative compensation schedules? Evidence from a large network of primary care clinics. *Health Economics*, *19*(11), 1300–1317. http://doi.org/10.1002/hec

Houtte, E., Claeys, S., Wuyts, F., & Lierde, K. (2012). Voice disorders in teachers: occupational risk factors and psycho-emotional factors. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, *37*, 107–116. http://doi.org/10.3109/14015439.2012.660499

Karakaya, İ., Karakaya, M., Tunç, E., & Kıhtır, M. (2015). Musculoskeletal problems and quality of life of elementary school teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, *21*(3), 344–350. http://doi.org/10.1080/10803548.2015.1035921

Kendy, G., Koga, C., Melanda, F., Geremias, H., Lopes, F., Anna, S. & Andrade, S. (2015). Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos de Saúde Coletiva, 23*(3), 268–275. http://doi.org/10.1590/1414-462X201500030121

Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese.* Porto: ASA Editores.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções.* Porto: ASA Editores.

Martins, R., Pereira, E., Hidalgo, C., & Tavares, E. (2014). Voice disorders in teachers. A review. *Journal of Voice*, *28*(6), 716–724. http://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.02.008

Medeiros, A., Assuncao, A., & Barreto, S. (2012). Absenteeism due to voice disorders in female teachers: A public health problem. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *85*(8), 853–864.

Merey, Z., Piskin, M., Boysan, M., & Sehribanoglu, S. (2013). Burnout among Turkish Teachers: The Influence of Sleep Quality and Job Satisfaction. *Hacettepe University Journal of Education*, *28*(3), 332–340.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Meuer, S., & Hiller, W. (2015). The impact of hyperacusis and hearing loss on tinnitus perception in German teachers. *Noise and Health*, *17*(77), 182. http://doi.org/10.4103/1463-1741.160682

Mohan, V., Justine, M., Jagannathan, M., Bt Aminudin, S., & Bt Johari, S. (2015). Preliminary study of the patterns and physical risk factors of work-related musculoskeletal disorders among academicians in a higher learning institute. *Journal of Orthopaedic Science : Official Journal of the Japanese Orthopaedic Association*, *20*(2), 410–7.

Navarrete-Cortes, J., Quevedo-Blasco, R., Chaichio-Moreno, J., & Ríos, C. (2009). Análisis cuantitativo de la productividad en psicologia de las revistas en la Web of Science. *Revista Mexicana de Psicología, 26,* 131-143.

Pereira, E., Tavares, E., & Martins, R. (2015). Voice Disorders in Teachers: Clinical, Videolaryngoscopical, and Vocal Aspects. *Journal of Voice*, *29*(5), 564–571. http://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.09.019

Rodriguez Bayarri, M., Oliveres Verges, J., Linares Salas, C., Martinez Llorente, E., & Puget Bosch, D. (2015). [Description of dysphonia cases assisted in a mutua in 2013]. *Archivos de Prevencion de Riesgos Laborales*, *18*(1), 12–16. http://doi.org/10.12961/aprl.2015.18.1.03

Rossi-Barbosa, L., Gama, A., & Caldeira, A. (2015). Association between readiness for behavior change and complaints of vocal problems in teachers. *CoDAS*, *27*(2), 170–177. http://doi.org/10.1590/2317-1782/20152013088

Rottermund, J., Knapik, A., Saulicz, E., Myśliwiec, A., Saulicz, M., Rygiel, K., & Linek, P. (2015). Back and neck pain among school teachers in Poland and its correlations with physical activity. *Medycyna Pracy*, *66*(4), 771–778. http://doi.org/10.13075/mp.5893.00121

Patrão, I., Rita, J. & Maroco, J. (2012). Avaliação do burnout em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community & Health, 2012, Vol. 1(2), 179–188.*

Quevedo-Blasco, R. (2013). Revistas Iberoamericanas de Psicología indexadas en el Journal Citation Reports de 2011. *Revista Mexicana de Psicología, 30,* 1-10.

Quevedo-Blasco, R., Zych, I., & Buela-Casal, G. (2014). Sleep apnea through journal articles included in the Web of Science in the first decade of the 21st century. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 5,* 39-53.

Ribeiro,V.& Cielo, C. (2014). Medidas vocais perceptivo-auditivas e acústicas , queixas vocais e características profissionais de professoras de Santa Maria (RS). Audiology - Communication *Research, 19*(4), 387-98. http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312014000400001395Audiol Commun Res. 2014;19(4):387-98387

Sampaio, M., Borges Dos Reis, E., Carvalho, F., Porto, L., & Araújo, T. (2012). Vocal effort and voice handicap among teachers. *Journal of Voice*, *26*(6), 15–18. http://doi.org/10.1016/j.jvoice.2012.06.003

Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' Health. *Deutsches Ärzteblatt International*, *112*(20), 347–56. http://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347

Seibt, R., Spitzer, S., Druschke, D., Scheuch, K., & Hinz, A. (2013). Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, *26*(6), 856–869. http://doi.org/10.2478/s13382-013-0161-8

Teixeira, C., Pelegrini, A., Meyer, C., & Andrade, R. (2014). Estresse Relacionado ao Trabalho em Professores de Educação Básica. *Ciencia & Trabajo, 51*, 206–210. www.cienciaytrabajo.cl

Ubillos, S., Centeno, J., Ibaez, J., & Iraurgi, I. (2015). Protective and risk factors associated with voice strain among teachers in castile and leon, Spain: Recommendations for voice training. *Journal of Voice*, *29*(2), 261. e1–261.e12. http://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.08.005

Valente, A., Botelho, C., & Silva, A. (2015). Distúrbio de voz e fatores associados em professores da rede pública. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, *7657*(132), 183–195. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303765720150002001 83&lang=pt

Wang, Y., Ramos, A., Wu, H., Liu, L., Yang, X., Wang, J., & Wang, L. (2014). Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 589–597. http://doi.org/10.1007/s00420-014-0987-9

Yue, P., Liu, F., & Li, L. (2012). Neck/shoulder pain and low back pain among school teachers in China, prevalence and risk factors. *BMC Public Health*, *12*(1), 789. http://doi.org/10.1186/1471-2458-12-789

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

La influencia del uso del tiempo en el rendimiento académico en Matemáticas

María Hurtado de la Peña[1], Carmen López Esteban[2]

[1]*Universidad de Salamanca (España)*

[2]*Universidad de Salamanca (España)*

E-mails: mariahurtadope@usal.es, lopezc@usal.es

Resumen

El tiempo del que disponen los alumnos puede ser utilizado de muy diversas maneras, las cuales pueden influir positiva o negativamente en el rendimiento académico del alumno (Díaz-Mora, et ál., 2016). El objeto de la investigación es analizar el rendimiento académico de los alumnos de Secundaria en la asignatura de Matemáticas en función de la cantidad de tiempo que dedican a actividades académicas y no académicas y la calidad del mismo. El estudio se ha realizado con una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, y las fuentes utilizadas han sido un diario en forma de tabla sobre el uso del tiempo para analizar la cantidad, un cuestionario sobre datos sociológicos y habilidades de estudio para analizar la calidad, y el expediente académico del alumno como materialización del rendimiento. Tras analizar los datos encontramos que de la concentración y del trabajo realizado en clase depende en gran medida el éxito académico. Todas las actividades académicas estudiadas tienen una correlación negativa, aunque no significativa, sobre las notas de los estudiantes, probablemente debido a la falta de calidad del tiempo empleado en estas actividades. Respecto a las actividades no académicas analizadas, aportamos cuáles de ellas tuvieron un impacto positivo sobre el rendimiento académico (tareas vitales) y cuáles mostraron correlaciones negativas significativas (actividades deportivas). Se concluye que la relación entre el uso del tiempo de los estudiantes y sus resultados académicos es compleja, y depende de factores de calidad de ese tiempo. El análisis de la influencia de estos factores en el rendimiento en la asignatura de Matemáticas puede convertirse en una guía para los tutores como orientación a los alumnos hacia un uso eficiente de su tiempo.

Palavras-chave: uso del tiempo, estudiantes de secundaria, Matemáticas, rendimiento académico, actividades académicas y no académicas.

Abstract

The time that students have can be used in many different ways, which can positively or negatively influence on student achievement (Diaz-Mora, et ál., 2016). The aim of the research is to analyze the academic performance of Secondary School students in mathematics, depending on the amount of time they spend on academic and nonacademic activities and the quality of it. The study was conducted with a sample Secondary School students, and the sources used have been: a scheduled diary about the use of time (to analyze the quantity), a questionnaire on sociological data and study skills (to analyze the quality), and the student's academic transcript as proof of performance. After analyzing the data, we found that academic success depends on concentration and work done in class. All academic activities have a negative correlation, although non-significant, on students marks, probably due to the lack of quality of this time management. Regarding nonacademic activities, we provide which of them had a positive impact on student achievement (vital tasks) and which had significant negative correlation (sports). It is concluded that the relation between the student's use of time and their academic performance is complex and depends on quality factors of that time. The analysis of the impact of these factors on the performance in mathematics can become a reference for tutors to guide students towards efficient use of their time.

Key words: time use, secondary school students, mathematics, academic achievement, academic and non-academic activities.

1. Introducción

El uso positivo que den las personas a su tiempo, puede jugar un papel importante en el desarrollo personal, pero por otro lado puede ser un factor de riesgo si existen condiciones negativas en las actividades.

Desde la perspectiva de los estudiantes, buscan, o deberían buscar, la mejor forma de organizar su tiempo para obtener la mayor satisfacción presente (casi siempre relacionada con el tiempo dedicado a actividades de ocio), y la satisfacción futura (relacionada con encontrar un trabajo, para lo cual el rendimiento académico es importante) (Dolton, Marcenaro y Navarro, 2003).

Esta organización del tiempo es especialmente relevante en los estudiantes de Secundaria, ya que de esta mejor o peor organización de su tiempo depende en la mayoría de los casos el, a menudo elevado, fracaso escolar. Las malas calificaciones escolares, se presentan frecuentemente en la asignatura de Matemáticas, por lo que en este estudio se analizará la influencia de la organización del tiempo en el rendimiento en esta asignatura.

No sólo es importante la cantidad de tiempo invertido en unas o otras actividades sino que es fundamental la calidad de ese tiempo. Por ello se estudiarán cómo influyen variables de calidad del tiempo empleado, como las habilidades para el estudio.

En resumen, el objetivo general de la investigación es estudiar el efecto que tiene el tiempo empleado en diferentes actividades académicas y no académicas en el rendimiento de los estudiantes de Secundaria en la asignaturas de Matemáticas, y concluir cuales de estas actividades contribuyen a mejorar sus calificaciones en esta asignatura.

2. Marco teórico

La relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la organización de su tiempo se ha estudiado extensamente a niveles educativos universitarios, aunque estas investigaciones no son concluyentes. Creemos necesario realizar esta investigación a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria para comprobar si los resultados a niveles educativos no universitarios difieren de los resultados de estas investigaciones previas. Estos estudios no son concluyentes ya que se han obtenido resultados muy diferentes. Por un lado hay autores que han encontrado una correlación positiva entre el tiempo dedicado al estudio y el rendimiento académico (Lahmers y Zulauf, 2000; Stinebrickner y Stinebrickner, 2004), por otro algunos estudios concluyen que tienen una correlación negativa (Didia y Hasnat, 1998; Kember, Jamieson, Pomfret y Wong, 1995) y otros establecen una correlación no significativa (Nonis y Hudson, 2006).

La diversidad de estas conclusiones puede deberse al número y tipo de actividades académicas estudiadas, lo que hace que sea fundamental llevar a cabo una adecuada medida del tiempo dedicado a cada una de ellas (Dolton et ál., 2003). También puede ser debido al método empleado para obtener información sobre el uso del tiempo de los estudiantes, y a la calidad del tiempo dedicado a actividades académicas.

En cuanto al método, la mayoría de estudios emplearon una encuesta para obtener información de los estudiantes (Dolton et ál., 2003; Kamp, Dolmans, van Berkel y Schmidt, 2012). En esta encuesta les preguntaban cuánto tiempo dedicaban a una actividad durante un periodo de tiempo (una semana por lo general) o dividiendo el día en tres partes (mañana, tarde, noche). En el trabajo de Dolton et ál. (2003), aunque se detecta la dificultad para los estudiantes para recordar con exactitud la distribución del uso de su tiempo durante el día, se propone un cuestionario con apoyo en el trabajo de Mulligan, Schneider y Wolfe (2000), los cuales sugieren que en los estudios sobre el uso del tiempo a menudo la participación en encuestas u otros métodos de obtención de datos interfiere

demasiado en la vida de los sujetos y por lo tanto en el uso de su tiempo. El problema de emplear una encuesta es que se informa sobre el uso del tiempo retrospectivamente, lo cual es poco adecuado para actividad esporádicas y de poca duración en el tiempo (Sonnenberg, Riediger, Wrzus y Wagner. 2012). Estos autores sostienen que las encuestas son válidas para actividades de larga duración y estructuradas, como por ejemplo ir a trabajar. En nuestro caso el equivalente sería ir a clase al colegio. Sin embargo en actividades de corta duración, o menos frecuentes, especialmente el tiempo libre, obtener información sobre el tiempo dedicado a ellas mediante una encuesta, es menos riguroso, por el hecho de hablar del tiempo dedicado a ellas de forma retrospectiva. Algunos estudios afirman que este hecho se trata de una limitación (Nonis y Hudson, 2010). Por todo ello otros autores prefieren utilizar un diario para registrar las actividades de los estudiantes durante un periodo determinado (Kember et ál., 1995; Krohn y O'Connor, 2005; Lahmers y Zulauf, 2000; Plat er al., 2005, Díaz-Mora et. al., 2016). En conclusión, no está claro cuál es el mejor método para medir el tiempo empleado en realizar actividades esporádicas.

En cuanto a la calidad, algunos estudios recientes indican que la relación entre tiempo empleado y resultados académicos depende no sólo de la cantidad de tiempo dedicada a actividades académicas, sino también de la calidad de ese tiempo, la cual incrementa la efectividad del mismo. Michaels y Miethe (1989) introdujeron en su trabajo medidas de cantidad y calidad de tiempo de estudio para explicar las calificaciones de los estudiantes. Nonis y Hudson (2010) introdujeron tres indicadores de buenas habilidades de estudio como variables cualitativas (capacidad de concentrarse, acceso a buenos apuntes de clase, trabajo continuo y programado).

Además varias investigaciones incorporaron la medida del tiempo dedicado a actividades no académicas. Ackerman y Gross (2003) concluyeron que los estudiantes con menos tiempo libre obtuvieron mejores resultados académicos que aquellos con más tiempo libre. Sin embargo Nonis y Hudson (2006) encontraron que el tiempo dedicado a trabajar no influía directamente sobre el rendimiento académico. Brint y Cantwell (2010) realizaron una investigación con estudiantes universitarios sobre la influencia del uso de su tiempo en los resultados académicos en la que concluyen que el tiempo de estudio está fuertemente conectado con el aprovechamiento académico y con altas calificaciones. El uso del tiempo en actividades que "activan" a los estudiantes, como practicar deporte o voluntariado, están relacionadas con altos niveles de aprovechamiento académico, pero no directamente con buenas calificaciones. Sin embargo el tiempo dedicado a actividades "pasivas" se relaciona negativamente con la diligencia académica.

3. Método

Los objetivos principales de esta investigación son los siguientes:

- Estudiar el efecto que tiene el tiempo empleado en diferentes actividades académicas y no académicas en el rendimiento de los estudiantes de Secundaria en la asignatura de Matemáticas.
- Estudiar cómo influyen variables de calidad del tiempo empleado, como las habilidades para el estudio (acceso a buenos apuntes, capacidad para organizar los horarios y capacidad para concentrarse), y variables de control (sexo, si se es repetidor o no y las notas finales en la asignatura de Matemáticas en el curso anterior).
- Concluir la influencia de todos los factores anteriores en el rendimiento, y determinar qué tipo de actividades contribuyen a mejorar sus calificaciones en esta asignatura.

3.1 Muestra

Los participantes fueron 80 alumnos de los 115 estudiantes matriculados en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria en el Colegio San José de Salamanca. Se han excluido de la investigación los alumnos de integración, por las dificultades que podrían presentar a la hora de completar los diarios de tiempo, incluyendo en el trabajo a los alumnos asistentes a las clases ordinarias de Matemáticas.

El Colegio San José se encuentra ubicado al Norte de la ciudad de Salamanca y se trata de un Centro Privado Concertado. La procedencia de los alumnos es muy heterogénea. En el Centro concurren alumnos de barrios cercanos con un nivel sociocultural medio-bajo, alumnos de pueblos próximos, por la situación del colegio en la carretera de entrada a Salamanca desde varias de estas áreas, junto con otros de barrios residenciales y urbanizaciones con nivel medio-alto.

3.2 Instrumentos

Se han empleado tres fuentes de datos: un cuestionario, las calificaciones de los alumnos (incluidas como la primera parte del cuestionario) y un diario sobre el uso del tiempo.

El cuestionario se empleó para obtener datos sobre las características sociodemográficas de los estudiantes (edad, sexo, curso), calificaciones finales en la asignatura de Matemáticas en el curso anterior, rendimiento académico (cuantificado por la nota media en la asignatura de Matemáticas en

el curso actual), y habilidades para el estudio (acceso a apuntes de clase, capacidad de programación y concentración). En cuanto a las características sociodemográficas se preguntaba la edad, el curso, si se repetía curso o no, la nota final en Matemáticas en el curso anterior y la nota media en Matemáticas en el curso actual, es decir, en el periodo de curso transcurrido (1ª y 2ª evaluación).

En cuanto a las habilidades para el estudio incluidas en el cuestionario, fueron las siguientes:

Acceso a Apuntes

Tomar buenos apuntes en clase

Capacidad para organizar los horarios:

Hacer todos los días los deberes sin esperar al último momento

Preparar los exámenes con tiempo sin esperar al último momento

Repasar los apuntes de clase el mismo día.

Capacidad para concentrarse:

Prestar atención en clase sin dificultad

Seguir la clase sin distraerse y sin pensar en otras cosas

Concentrarse durante la clase sin dificultad.

Se midieron empleando siete ítems procedentes del trabajo de Nonis y Hudson (2010), al igual que Díaz-Mora et ál. (2016). Estos ítems fueron adaptados al alumnado de Secundaria. Se puntuó cada ítem en una escala tipo Likert de cinco puntos, con las siguientes puntuaciones: "muy en desacuerdo" (1), "en desacuerdo" (2), "ni de acuerdo ni en desacuerdo" (3), "de acuerdo" (4), "muy de acuerdo" (5).

Además, se incluyen tres variables de control que pueden afectar al rendimiento académico: el sexo, si se es repetidor y las notas del curso anterior en la asignatura de Matemáticas. En el cuestionario se han incluido además la edad y el curso, pero sólo como control interno de los cuestionarios y no como variable que pueda influir en el rendimiento académico.

Se podría esperar que las notas finales del curso anterior en la asignatura de Matemáticas tuvieran un efecto positivo en las notas actuales de los estudiantes. De la misma forma cabe esperar que influya en el rendimiento académico si un estudiante es repetidor (si repite el curso académico actual) o no, aunque se desconoce cómo. Y en cuanto al sexo de los encuestados, aunque no es posible determinar a priori ninguna dirección de su influencia sobre el rendimiento académico, se ha considerado variable de control para la investigación.

Para recoger los datos sobre el uso del tiempo se decidió emplear un diario, de forma similar a la investigación de Díaz-Mora et ál (2016). De acuerdo con autores como Sonnenberg, Riediger, Wrzus y Wagner (2012) o Nonis y Hudson (2010), se cree que utilizar una encuesta para obtener resultados sobre el uso del tiempo por parte de los alumnos es una limitación, y especialmente en estudiantes tan jóvenes. Según los resultados obtenidos en el diario empleado y en los hechos observados durante la

realización del estudio, son plenamente conscientes del tiempo que emplean en actividades de larga duración y fijas cada semana, como es el acudir a clases en el Colegio. Sin embargo cuando se trata de actividades esporádicas o de uso de su tiempo libre, les cuesta mucho trabajo calcular cuánto tiempo le han dedicado.

Se utilizó por lo tanto un diario de tiempo para obtener el tiempo que los estudiantes de Secundaria dedican a diferentes actividades a lo largo del día para su posterior análisis para establecer la relación que tiene este uso del tiempo con su rendimiento académico. Era muy ambicioso pretender que todos los estudiantes participantes en el estudio escribieran diariamente en un diario el tiempo que dedican durante el día a las diferentes actividades. Además, debido a la diversidad de los alumnos, el analizar estos diarios sin establecer unas reglas o unos criterios prefijados podría ser excesivamente laborioso y probablemente inservible. Por ello se decidió elaborar una tabla semanal, dividida en los siete días de la semana. En esta tabla aparecían 13 actividades pre-especificadas (seis categorías académicas y siete no académicas) (Díaz Mora et ál., 2016) con una descripción para ayudar a completar el tiempo dedicado a cada una de ellas. Así debían completar diariamente el tiempo dedicado a cada actividad cada día de la semana. En cuanto a la medida del tiempo se contempló la posibilidad de hacerlo en horas, pero se llegó a la conclusión de que en periodos cortos (actividades con una duración de 20 minutos o media hora), medir el tiempo en horas podría llevar a confusión y a falta de rigor. Por esta razón se decidió hacerlo en minutos. Esta decisión acababa con el anterior problema, pero se planteaba uno nuevo, ya que tenían que pasar la duración de periodos de tiempo largos a minutos, lo cual dio lugar a confusión en algunos casos.

Tanto en el caso de los cuestionarios como en el de los diarios, se descartó plantearlos de forma digital, ya que algunos de los estudiantes podrían no tener acceso a este tipo de recursos. Por ello se distribuyeron en papel, ya que así se garantizaba que todos los alumnos tuvieran al menos la posibilidad de disponer de ellos y la posibilidad de entregarlos.

3.3 Procedimiento

Se llevó a cabo el estudio durante las tres últimas semanas del mes de abril y la primera semana de Mayo, durante la 3ª evaluación, del año académico 2015-2016.

Tanto el cuestionario como el diario se entregaron a los alumnos de forma conjunta en forma de dossier el primer día de la primera semana del estudio. El cuestionario fue cumplimentado y recogido en ese momento. El diario de tiempo se planteó en cuatro tablas correspondientes a las cuatro semanas del estudio, las cuales se recogieron semanalmente. Los procedimientos utilizados en fueron realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Una vez recopilados todos los datos a través de los cuestionarios y los diarios de tiempo correspondientes a las cuatro semanas, se procedió a analizarlos con el programa IBM SPSS Statistics 19.

En primer lugar se examinó la muestra, realizando un análisis descriptivo estudiando las medidas de dispersión. Se compararon las calificaciones académicas de los estudiantes en el pasado y en el presente curso en la asignatura de Matemáticas, así como entre los cuatro cursos a los que pertenecen los estudiantes.

A continuación se compararon las variables de control, una a una, con el rendimiento, cuantificado por la nota media del curso actual en la asignatura de Matemáticas. Las variables que se utilizaron para el estudio fueron el sexo, si se es repetidor o no, y la nota media final de curso anterior en la asignatura de Matemáticas.

En cuanto a los datos sobre habilidades para el estudio obtenidos mediante el cuestionario, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (alfa de Cronbach, α) para probar la fiabilidad y validez del instrumento de obtención de datos. Para ello se agruparon los siete ítems del cuestionario en tres bloques: "Acceso a apuntes", "Capacidad para organizarse los horarios" y "Capacidad para concentrarse".

Respecto a los diarios de tiempo, se calcularon las medias de los tiempos dedicados a las diferentes actividades y se compararon entre sí.

Por último se compararon, uno a uno, las habilidades para el estudio, y la cantidad de tiempo empleado en las diferentes actividades académicas y no académicas, con el rendimiento, cuantificado por la nota media del curso actual en la asignatura de Matemáticas, para ver la posible relación entre ellos.

4. Resultados

4.1 Análisis de la muestra

En primer lugar, se estudió la muestra. Dentro de los 80 estudiantes participantes en el estudio 44 fueron hombres (55%) y 36 mujeres (45%). De todos ellos 4 alumnos son repetidores. La edad media de los alumnos es 13,69±0,14 años, la nota media final del curso anterior en la asignatura de Matemáticas fue 7,14±0,24, y la nota media en el curso actual en la asignatura de Matemáticas es de 5,96±0,25. El 23,8% de los alumnos tuvieron una nota final en Matemáticas inferior a 5 en el curso anterior, y un 76,2% tuvieron una nota en Matemáticas igual o mayor a 5 al finalizar el curso. Durante el presente curso el 40,5% de los estudiantes tiene una nota inferior a 5 mientras que el 59,5% tiene una nota igual o superior a 5.

TABLA I: Número y porcentaje de alumnos pertenecientes a cada curso.

	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	27	33,8%
2º ESO	17	21,3%
3º ESO	21	26,3%
4º ESO	15	18,8%
Total	80	100,0%

En todos los cursos se puede observar un descenso de la nota media final del año pasado en Matemáticas y la nota media del presente curso. Este hecho puede deberse a que la nota final del año anterior es la nota después de realizar subidas de nota, mientras que la nota del año actual es la nota media de las dos primeras evaluaciones, sin realizar las subidas de nota que pueden proponerse a final de curso. Y también sin computar la nota de la tercera evaluación la cual, aunque se desconoce todavía, puede que suba la nota de los estudiantes. Este descenso se acentúa en 2º ESO, en el que los alumnos han bajado de una nota media de 7,18±0,38 a una media de 5,35±0,53. Las notas más igualadas entre el curso anterior y el actual se dan en 1º ESO con una media el curso anterior (en el último curso de Primaria) de 7,33±0,41 y una nota media en el curso actual de 6,68±0,40 (TABLA II).

TABLA II: Media de edad, media de la nota final en el curso anterior en la asignatura de Matemáticas y media de la nota media en Matemáticas en el presente curso. Por curso.

	1º ESO	
	N	**Media**
Edad	27	12,41±0,13
Nota final curso anterior	27	7,33±0,41
Nota media presente curso	27	6,68±0,40

	2º ESO	
	N	**Media**
Edad	17	13,12±0,08
Nota final curso anterior	17	7,18±0,38
Nota media presente curso	17	5,35±0,53

	3º ESO	
	N	**Media±e.t.**
Edad	21	14,57±0,11
Nota final curso anterior	21	6,40±0,52
Nota media presente curso	20	5,05±0,42

	4º ESO	
	N	**Media±e.t.**
Edad	15	15,40±0,13
Nota final curso anterior	15	7,80±0,54
Nota media presente curso	15	6,57±0,59

e.t.: error típico

Se ha estudiado también el número y porcentaje de alumnos que han tenido una nota media final en el curso anterior en la asignatura de Matemáticas y una nota media en el presente curso en la misma asignatura menor o mayor que 5 (TABLA III). En este análisis se puede ver que en 1º ESO tanto en el presente curso como en el pasado, el número de alumnos con nota media inferior a 5 es notablemente inferior que el número de ellos con nota superior a 5. Lo mismo ocurre con la nota del curso anterior en 2º ESO. Sin embargo en el curso actual en 2º ESO y en 4º ESO el porcentaje de alumnos con nota inferior a 5 y con nota superior a 5 es bastante igualado (en el caso de 4º ESO un 46,7% tiene nota inferior a 5 y un 53,3% tiene nota superior a 5). Esta relación se invierte en 3º ESO donde en el curso actual es mayor el número de alumnos con nota inferior a 5 (60%) respecto a los alumnos con nota superior a 5 (40%).

TABLA III: Número y porcentaje de alumnos con nota media final en la asignatura de Matemáticas en el curso anterior y nota media en el presente curso en la asignatura de Matemáticas menor y mayor que 5 . Por curso.

	1ºESO	
	N	**Porcentaje**
Nota anterior <5	4	14,8%
Nota anterior >5	23	85,2%
	N	**Porcentaje**
Nota presente <5	6	22,2%
Nota presente >5	21	77,8%

	2ºESO	
	N	**Porcentaje**
Nota anterior <5	2	11,8%
Nota anterior >5	15	88,2%
	N	Porcentaje
Nota presente <5	7	41,2%
Nota presente >5	10	58,8%

	3ºESO	
	N	**Porcentaje**
Nota anterior <5	9	42,9%
Nota anterior >5	12	57,1%
	N	Porcentaje
Nota presente <5	12	60,0%
Nota presente >5	8	40,0%

	4ºESO	
	N	**Porcentaje**
Nota anterior <5	4	26,7%
Nota anterior >5	11	73,3%
	N	Porcentaje
Nota presente <5	7	46,7%
Nota presente >5	8	53,3%

4.2 Análisis de las variables de control

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios y diarios de tiempo, considerados posible influencia en el rendimiento académico, se analizaron con el programa IBM SPSS Statistics 19. Se compararon en primer lugar las variables de control con el rendimiento, cuantificado por la nota media del curso actual en la asignatura de Matemáticas. Las variables que se utilizaron para el estudio fueron el sexo, si se es repetidor o no, y la nota media final de curso anterior en la asignatura de Matemáticas. Las dos primeras, variables cualitativas y cuantitativas, se compararon mediante la prueba t-Student. Se obtuvo en ambos casos un resultado no significativo. En el caso de ser repetidor o no, el resultado no significativo probablemente se deba a que sólo hay 4 alumnos repetidores frente a 76 que no lo son.

TABLA IV: Resultados de la prueba t-Student: Sexo y repetidores y rendimiento académico.

Sexo	**Media ± e.t.**	**p**
Hombre	5,65±0,31	0,17
Mujer	6,33±0,39	

Repetidor	Media ± e.t.	p
No	6,01±0,25	0,371
Si	5±1,14	

e.t.: error típico

La influencia de las notas del curso anterior en el rendimiento académico, variables cuantitativas, se estudió mediante un análisis de regresión lineal, donde se obtuvo que las notas del curso anterior en Matemáticas tienen un alto impacto positivo sobre el rendimiento académico (B=0,705***, p<0,01). Los estudiantes con mejores notas en el curso anterior, y por tanto con mejores antecedentes académicos en Matemáticas, obtienen las mejores calificaciones en el curso actual. Es decir, aquellos que tuvieron un buen rendimiento académico en Matemáticas en el curso anterior, continúan haciéndolo en el curso actual.

4.3 Análisis de las habilidades para el estudio

En cuanto al análisis de las habilidades para el estudio, en primer lugar se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para probar la fiabilidad y validez del instrumento de obtención de datos (cuestionario de siete ítems puntuados según una escala Likert de cinco puntos). Para ello se agruparon los siete ítems en tres bloques: "Acceso a apuntes", "Capacidad para organizarse los horarios" y "Capacidad para concentrarse". Los resultados de este análisis indicaron niveles de fiabilidad adecuados en el grupo "Capacidad para concentrarse" (el alfa de Cronbach estaba por encima de 0,7) y no aceptable para el grupo "Capacidad para organizarse los horarios" (TABLA V). Por esta razón en el análisis posterior no se ha utilizado este último grupo, es decir, debido a nivel de fiabilidad inadecuado se ha eliminado de la investigación.

TABLA V: Análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach) de las habilidades para el estudio.

Ítem	Alfa de Cronbach (α)
Acceso a Apuntes	n.a.
Tomar buenos apuntes en clase	
Capacidad para organizar los horarios	0,5 (<0,70)
Hacer todos los días los deberes sin esperar al último momento	
Preparar los exámenes con tiempo sin esperar al último momento	
Repasar los apuntes de clase el mismo día	
Capacidad para concentrarse	0,79 (>0,70)
Prestar atención en clase sin dificultad	
Seguir la clase sin distraerse y sin pensar otras cosas	
Concentrarse durante la clase sin dificultad	

*n.a.: no aplicable.

Para el análisis de las habilidades para el estudio y la relación de éstas con el rendimiento académico, se realizó un análisis ANOVA, ya que se trata de varias variables cualitativas y una cuantitativa. En cuanto al análisis de los ítems "Tomar buenos apuntes en clase", "Prestar atención en clase sin dificultad", "Seguir la clase sin distraerse y sin pensar otras cosas" y "Concentrarse durante la clase sin dificultad", las respuestas puntuadas del 1 al 5 se han agrupado en tres grupos: Respuestas 1-2, respuesta 3, y respuestas 4-5. Esto es debido a que algunas de las respuestas fueron elegidas por un único estudiante, restando por lo tanto significatividad a la misma. Según esta agrupación las respuestas se pueden clasificar en "respuesta negativa", "respuesta neutra" y "respuesta positiva".

Como resultado de este análisis se obtuvo que todas estas habilidades para el estudio son significativas en su relación con el rendimiento académico de los estudiantes. La más significativa es la habilidad de "Seguir la clase sin distraerse y sin pensar otras cosas" con p=0.008***, seguida por "Tomar buenos apuntes en clase" con p=0,024**, "Concentrarse durante la clase sin dificultad" con p=0,059* y "Prestar atención en clase sin dificultad" con p=0.077*.

TABLA VI: Resultados del análisis ANOVA: Habilidades para el estudio y rendimiento académico.

	Tomar buenos apuntes en clase		
	N	Media ± e.t.	p
1--2	7	5,64±0,70	0,024**
3	22	4,95±0,42	
4--5	50	6,45±0,31	

	Prestar atención en clase sin dificultad		
	N	Media ± e.t.	p
1--2	11	4,59±0,55	0,077*
3	17	6,32±0,44	
4--5	51	6,14±0,32	

	Seguir la clase sin distraerse y sin pensar otras cosas		
	N	Media ± e.t.	p
1--2	16	4,50±0,34	0,008***
3	25	6,12±0,44	
4--5	38	6,47±0,36	

	Concentrarse durante la clase sin dificultad		
	N	Media ± e.t.	p
1--2	10	4,90±0,63	0,059*
3	27	5,55±0,35	
4--5	42	6,48±0,36	

*p<0,1,**p<0,05, ***p<0,01***

e.t.: error típico

4.4 Análisis de los diarios de tiempo

A continuación se estudiaron los datos obtenidos en los diarios de tiempo. Estos datos muestran que las actividades académicas a las que dedicaron más tiempo los estudiantes fueron la asistencia a clase (con una media de 361,02±0,91 minutos al día) y al estudio autónomo (media de 89,99±5,49 minutos al día). Las actividades académicas a las que dedicaron menos tiempo fueron la búsqueda de información (media de 33,51±4,05 minutos al día) y resolver ejercicios y problemas (con una media de 44,09±2,41 minutos al día). De las actividades no académicas, a las que los estudiantes dedicaron más tiempo fueron las tareas vitales (dormir, comer, higiene personal con una media de 548,95±11,45 minutos al día) y a otras actividades como viajes, etc. no incluidas en las descripciones anteriores (con una media de 218,49±26,30 minutos al día). Dentro de las actividades no académicas dedicaron menos cantidad de tiempo al tiempo comprometido (ayudar a hacer las tareas de casa con una media de 31,93±2,05 minutos al día) y a asistir a cursos complementarios como clases de inglés, exposiciones, etc. (media de 78,46±4,03 minutos al día). Aunque el error típico aparentemente es elevado, no lo es tanto, ya que estamos hablando de minutos.

Dentro de este análisis, se puede ver (TABLA VII) que el tiempo medio diario dedicado a utilizar Whatsapp, correo electrónico, hablar por teléfono, etc. es superior al tiempo dedicado a estudiar de forma autónoma (tanto la teoría como la realización de ejercicios). Sin embargo, al contrario de lo que se piensa en ocasiones, el tiempo medio diario dedicado a la vida social (a salir con amigos, etc.) es superior al tiempo dedicado a las redes sociales, lo cual se puede considerar muy positivo.

TABLA VII: Media de tiempo total en minutos dedicado a actividades académicas y no académicas.

Actividades Académicas	Media ± e.t.
AA1_ Asistir a clase en el instituto/colegio (asistir a clase, realizar exámenes, participar en seminarios, etc.)	361,02±0,91
AA2_Asistencia a clases particulares (asistir a clases fuera del instituto/colegio)	85,12±4,63
AA3_Estudio autónomo (leer la teoría que se ha visto en clase, pasar apuntes, hacer resúmenes, estudiar, etc.)	89,99±5,49
AA4_Resolver ejercicios y problemas (resolver individualmente ejercicios o problemas)	44,09±2,41
AA5_Hacer trabajos/presentaciones en grupo (hacer trabajos o proyectos en grupo, hacer presentaciones en grupo mediante soportes digitales, en sayarlas, etc.)	55,19±7,40
AA6_Búsqueda de información (quedar con los compañeros para estudiar juntos, intercambiar apuntes, buscar en la biblioteca, internet, libros, etc.)	33,51±4,05
Actividades No Académicas	
ANA1_Asistencia a cursos complementarios (asistir a clases de inglés u otro idioma, exposiciones, etc.)	78,46±4,03
ANA2_Hacer deporte (practicar algún deporte, ir al gimnasio, etc.)	79,01±5,80
ANA3_Ocio y comunicación (utilizar Whatsapp, hablar por teléfono, usar el correo electrónico, usar redes sociales, ver la televisión, ir al cine, usar Internet para entretenerse, etc.)	117,94±10,02
ANA4_Vida social (salir con amigos, etc.)	197,44±19,35
ANA5_Tiempo comprometido (ayudar a hacer tareas de casa)	31,93±2,05
ANA6_Tareas vitales (comer, dormir, higiene personal)	548,95±11,45
ANA7_Otros (viajes y otras actividades no incluidas en las secciones anteriores)	218,49±26,30

e.t.: error típico

Algunos trabajos como el de Dolton et. al. (2003) sostienen que debe resultar relativamente sencillo para los estudiantes distribuir el tiempo total diario en las distintas actividades. Conocen perfectamente el tiempo que emplean en actividades académicas dentro de su horario semanal, por lo que para saber el tiempo dedicado al resto de las actividades no tienen más que restar el tiempo fijo que dedican a las actividades de su horario y distribuir este tiempo restante en las demás actividades. En su estudio el 81% de los estudiantes registran una distribución del tiempo diario que suma 24 horas. El hecho de que la distribución del tiempo de algunos estudiantes no sume 24 horas lo atribuyen a que hay una serie de actividades varias que no se enumeran en su cuestionario.

Aunque, para subsanar esta posible confusión, en el diario de tiempo propuesto aparece una actividad no académica en la que introducir todas aquellas actividades que no aparecen enumeradas en el resto del diario de forma similar al trabajo de Díaz-Mora et ál. (2016) (ANA7_Otros (viajes y otras actividades no incluidas en las secciones anteriores), en el momento en que se distribuyeron los

cuestionarios y diarios, y los estudiantes tuvieron que comenzar a completar los diarios de tiempo, se les planteó la duda de si la suma del tiempo destinado a las actividades tanto académicas como no académicas durante el día tenía que sumar 24 horas (1440 minutos). Se les dejó libertad para decidir por ellos mismos. Aunque en la investigación de Díaz-Mora et ál. (2016) con estudiantes universitarios, el tiempo destinado cada día por los estudiantes a las distintas actividades académicas suma 24 horas, en este caso se les dejó libertad para decidir por ellos mismos. Justificaron esta incertidumbre exponiendo que hay actividades que se pueden hacer al mismo tiempo, como por ejemplo estar con los amigos y utilizar el móvil, o estudiar y escuchar música. En efecto se puede dar la intersección de varias de las actividades, pero siempre habrá una que predominará sobre otra. Este concepto del uso del tiempo no lo tienen asumido los estudiantes objeto de la investigación, ya que ninguno de ellos ha distribuido el tiempo dedicado a cada actividad durante el día de manera que sume las 24 horas (1440 minutos) en todos los días de las cuatro semanas del estudio. Este dato frente al 81% de estudiantes que si establecen distribuciones de su tiempo que suman 24 horas diarias en el trabajo de Dolton et. al. (2003), puede atribuirse al hecho de que en aquella investigación los sujetos eran alumnos universitarios, mientras que en el presente trabajo se trata de alumnos de Secundaria. El 58,7% de los alumnos plantean una distribución del tiempo, en al menos un día de la semana, con un sumatorio de minutos superior a 1440. Existen por tanto momentos del día en los que se producen intersecciones de actividades y no distinguen cual es prioritaria respecto de la otra. Son capaces de aprovechar el tiempo realizando varias actividades a la vez, aunque esto no influye significativamente en su rendimiento académico. Sin embargo la mayoría de los alumnos plantea una distribución de su tiempo con un sumatorio de minutos inferior a 1440 minutos (la media del sumatorio de minutos diarios dedicado a las actividades es de 1222,08±33,23 minutos), por lo que cabe decir que no son verdaderamente conscientes del uso del tiempo y del paso del tiempo, ya que hay momentos del día en que no son conscientes de las actividades que están realizando.

En cuanto al análisis de los datos sobre la cantidad de tiempo empleado en las distintas actividades académicas y no académicas, obtenidos de los diarios de tiempo, se han comparado uno por uno con el rendimiento académico en Matemáticas en el curso actual, ambas variables cuantitativas, mediante un análisis de regresión lineal. Se han obtenido los siguientes resultados (TABLA VIII).

TABLA VIII: Resultados del análisis de regresión lineal: Tiempo empleado en actividades académicas y no académicas y rendimiento académico.

Actividades Académicas		
AA1_ Asistir a clase en el instituto/colegio (asistir a clase, realizar exámenes, participar en seminarios, etc.)	B= -0,118	p=0,310
AA2_Asistencia a clases particulares (asistir a clases fuera del instituto/colegio)	B= -0,085	p=0,592
AA3_Estudio autónomo (leer la teoría que se ha visto en clase, pasar apuntes, hacer resúmenes, estudiar, etc.)	B= -0,021	p=0,855
AA4_Resolver ejercicios y problemas (resolver individualmente ejercicios o problemas)	B= -0,018	p=0,880
AA5_Hacer trabajos/presentaciones en grupo (hacer trabajos o proyectos en grupo, hacer presentaciones en grupo mediante soportes digitales, ensayarlas, etc.)	B= -0,009	p=0,957
AA6_Búsqueda de información (quedar con los compañeros para estudiar juntos, intercambiar apuntes, buscar en la biblioteca, internet, libros, etc.)	B= -0,179	p=0,229
Actividades No Académicas		
ANA1_Asistencia a cursos complementarios (asistir a clases de inglés u otro idioma, exposiciones, etc.)	B= 0	p=0,999
ANA2_Hacer deporte (practicar algún deporte, ir al gimnasio, etc.)	B= -0,217	p=0,068*
ANA3_Ocio y comunicación (utilizar Whatsapp, hablar por teléfono, usar el correo electrónico, usar redes sociales, ver la televisión, ir al cine, usar Internet para entretenerse, etc.)	B= -0,019	p=0,869
ANA4_Vida social (salir con amigos, etc.)	B= 0,092	p=0,448
ANA5_Tiempo comprometido (ayudar a hacer tareas de casa)	B= -0,064	p=0,585
ANA6_Tareas vitales (comer, dormir, higiene personal)	B= 0,363	p=0,001***
ANA7_Otros (viajes y otras actividades no incluidas en las secciones anteriores)	B= -0,179	p=0,171

*p<0,1,**p<0,05, ***p<0,01***

Según los resultados obtenidos, se observa que el tiempo empleado en las actividades académicas no es significativo en su relación con el rendimiento académico. Lo que sí llama la atención, es que la correlación entre el tiempo dedicado a éstas y el rendimiento es negativa en el caso de todas las actividades académicas propuestas. Esto puede ser debido a la falta de calidad del tiempo empleado en las mismas. Es decir, a pesar de acudir a clase en el Colegio durante una media de seis horas diarias, si el tiempo dedicado a estar en clase no se aprovecha como se debiera (distracciones, falta de concentración,...) no puede influir positivamente en el rendimiento académico ya que es un tiempo "perdido". De la misma forma llama la atención que la asistencia a clases particulares tenga una

correlación negativa con el rendimiento académico, y esto es debido a que son un apoyo positivo siempre y cuando se aprovechen debidamente.

En cuanto al tiempo dedicado a actividades no académicas, la asistencia a cursos complementarios (clases de idiomas, exposiciones, etc.) no tiene ninguna correlación con el rendimiento académico. Es interesante que este tipo de actividades, que a priori puede esperarse que tengan un impacto directo sobre las calificaciones, no tenga relación con ellas. La vida social y la realización de tareas vitales tienen una correlación positiva con el rendimiento académico, y actividades como practicar algún deporte, el uso de las redes sociales, el tiempo comprometido como ayuda a la realización de las tareas de casa o los viajes y otras actividades tienen con el rendimiento académico una correlación negativa. Esto puede ser debido, al igual que ocurre con las actividades académicas, a la falta de calidad del tiempo empleado en ellas, es decir, en el caso de las redes sociales o en el caso de los viajes, para qué y cómo se utilizan. Tras el análisis entre el tiempo dedicado a actividades calificadas como no académicas y el rendimiento académico, se obtienen resultados significativos en el caso de las tareas vitales, y en el caso de la práctica de algún deporte. En la primera de ellas la significatividad es alta ($B=0,363^{***}$, $p<0,01$) y su correlación es positiva. El tiempo dedicado a dormir, a comer, o a la higiene personal influye positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Por el contrario, los minutos dedicados a hacer deporte, tuvieron un impacto negativo ($B=-0,217^{*}$, $p<0,1$), de forma similar a los resultados obtenidos en el trabajo de Díaz-Mora et ál (2016). Aquellos estudiantes que dedican más tiempo a esta actividad, obtienen peores calificaciones.

5. Conclusiones

Tras analizar los datos obtenidos en el presente trabajo se puede observar que la relación entre el uso del tiempo de los estudiantes de Secundaria y su rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas (cuantificado por la nota media en el presente curso) es muy compleja. El éxito académico no depende sólo de la cantidad de tiempo empleada en diferentes actividades académicas o no académicas, sino también de la calidad de ese tiempo.

En primer lugar, se observa que los estudiantes de Secundaria no tienen verdaderamente asumido el concepto del uso del tiempo. Muchos de ellos plantean distribuciones del uso del tiempo de más de 24 horas diarias, es decir, intervalos de tiempo con intersección de actividades, sin saber distinguir cuál es prioritaria respecto de la otra. Aunque sin influir significativamente en su rendimiento académico son capaces de aprovechar el tiempo realizando varias actividades diferentes a la vez. Pero la mayoría de los estudiantes plantea distribuciones de tiempo diario con sumatorio inferior a 24 horas, o en

nuestro caso a 1440 minutos. Tras observar este hecho se puede afirmar que no son plenamente conscientes del paso del tiempo, puesto que hay períodos del día en los que no son conscientes de las actividades que están realizando.

En segundo lugar, tras analizar la relación de las variables de control establecidas (el sexo, si el alumno el repetidor y la nota media final obtenida en Matemáticas en el curso anterior) se concluye que el sexo y si el estudiante es repetidor no tienen una relación significativa con el rendimiento académico. Sin embargo la nota del curso anterior tiene un fuerte impacto positivo sobre el rendimiento académico. Los estudiantes con mejores notas en el curso anterior, obtienen las mejores calificaciones en el curso actual.

Según los datos obtenidos en el análisis de la influencia de las habilidades para el estudio consideradas en este trabajo, se sostiene que todas ellas son significativas en su relación con el rendimiento académico de los estudiantes. La más significativa es la habilidad de "Seguir la clase sin distraerse y sin pensar otras cosas" por lo que se debe hacer hincapié en hacer las clases amenas y que los estudiantes no se distraigan, ya que de la concentración y del trabajo realizado en clase depende en gran medida su éxito académico.

Por último, se observa en los resultados que el tiempo empleado por los estudiantes de Secundaria durante el día en diferentes actividades académicas no es significativo en su relación con el rendimiento académico. Sin embargo, su correlación es negativa en el caso de todas las actividades académicas propuestas. Se considera que este hecho es debido a la falta de calidad del tiempo empleado en estas actividades. Si este tiempo no es aprovechado adecuadamente, no puede influir positivamente en el rendimiento académico ya que puede considerarse un tiempo "perdido". Es el caso de las clases particulares, actividad que comúnmente se supone positiva para el éxito académico de los alumnos, las cuales si no se utilizan provechosamente, influirán negativamente en las calificaciones, ya que el tiempo dedicado a ellas es un tiempo que se ha dejado de emplear en otra actividad con una correlación positiva con el rendimiento. En cuanto al tiempo dedicado a actividades no académicas, se observa que la vida social y la realización de tareas vitales tienen una influencia positiva en el rendimiento académico, y actividades como practicar algún deporte, el uso de las redes sociales, el tiempo comprometido como ayuda a la realización de las tareas de casa o los viajes y otras actividades tienen una influencia negativa. Se cree que esto es debido, de forma similar a lo que sucede con las actividades académicas, a la falta de calidad del tiempo empleado en ellas. Dentro de estas, el tiempo destinado a dormir, a comer o a la higiene personal influye positivamente y de forma muy significativa en el rendimiento académico de los estudiantes. Cumplir unas horas mínimas de descanso es fundamental para alcanzar el éxito académico. Por el contrario en el caso del tiempo dedicado a hacer deporte, tuvo un impacto negativo en el rendimiento, por tanto, aquellos estudiantes que dedican más tiempo a esta actividad, obtienen peores resultados académicos.

Como conclusión, será necesario realizar muchos más estudios para determinar el impacto del uso que hacen del tiempo los estudiantes de Secundaria en su rendimiento académico. Esta relación es muy compleja, y en ella influyen muchas variables, especialmente la calidad del tiempo empleado en cada actividad. Sería necesario ampliar este trabajo analizando la relación del tiempo empleado en las diferentes actividades incorporando en este análisis las diferentes habilidades para el estudio, ya que puede suceder que algunas de las habilidades influyan en el éxito académico en mayor o menor medida, dependiendo de la actividad que se esté desarrollando.

Además, la investigación se podría extender a estudiantes de Bachillerato, ya que la organización de su tiempo, limitado por la inminente realización de la PAU, y a menudo presionados por la incertidumbre sobre su futuro académico o laboral, es fundamental para alcanzar el éxito académico.

Independientemente del nivel académico de los estudiantes con los que se realice la investigación, estos trabajos pueden resultar útiles tanto a los estudiantes como a los profesores. A los estudiantes para aprender a organizar su tiempo de forma más eficiente y los hábitos de estudio que deben consolidar. Y para los profesores para saber cómo organizar la estructura del curso, y en concreto de la asignatura de Matemáticas, proponiendo actividades académicas y una forma de enseñar que favorezca el desarrollo y el rendimiento académico de los estudiantes.

Referencias

Ackerman, D. S., y Gross, B. L. (2003). Is time pressure all bad? Measuring the relationship between free time availability and student performance and perceptions. Marketing Education Review (nº 13, 21–32). Recuperado de http://www.marketingeducationreview.com/mer/toc_abstracts/toc_abstracts.asp

Brint, S., y Cantwell, A. M. (2010). Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California undergraduate experience survey 2006. Teachers College Record (nº 112, 2441–2470). Recuperado de: http://www.tcrecord.org/library/Abstract.asp?ContentId=15953

Díaz-Mora, C., García, J. A. y Molina, A. (2016). What is the key to academic success? An analysis of the relationship between time use and student performance. Cultura y Educación (nº 28(1), 157-195). Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1130294

Didia, D., y Hasnat, B. (1998). The determinants of performance in the university introductory finance course. Financial Practice and Education (nº 8, 102–107).

Dolton, P., Marcenaro, O. D., y Navarro, L. (2003). The effective use of student time: A stochastic frontier production function case study. Economics of Education Review (nº 22, 547–560). doi:10.1016/S0272-7757(03)00027-X

Kamp, R. J. A., Dolmans, D. H. J. M., Van Berkel, H. J. M., y Schmidt, H. G. (2012). The relationship between students' small group activities, time spent on self-study, and achievement. Higher Education (nº 64, 385–397). doi:10.1007/s10734-011-9500-5

Kember, D., Jamieson, Q. W., Pomfret, M., y Wong, E. T. T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. Higher Education (nº 29, 329–343). doi:10.1007/bf01384497

Krohn, G. A., y O'Connor, C. M. (2005). Student effort and performance over the semester. The Journal of Economic Education (nº 36, 3–28). doi:10.3200/jece.36.1.3-28

Lahmers, A. G., y Zulauf, C. R. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of college students: A recursive approach. Journal of College Student Development (nº 41, 544–556).

Michaels, J. W., y Miethe, T. D. (1989). Academic effort and college grades. Social Forces (nº 68, 309–319). doi:10.1093/sf/68.1.309

Mulligan, C., Scheider, B. y Wolfe, R. (2000), Time Use and Population Representation in the Sloan Study of Adolescents. NBER Technical Working Paper (nº 265). Recuperado de: https://core.ac.uk/download/files/153/6919515.pdf

Nonis, S. A., y Hudson, G. I. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. Journal of Education for Business (nº 81, 151–159). doi:10.3200/joeb.81.3.151-159

Nonis, S. A., y Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. Journal of Education for Business (nº 85, 229–238). doi:10.1080/ 08832320903449550

Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., y Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. Contemporary Educational Psychology (nº 30, 96–116). doi:10.1016/j.cedpsych.2004.06.001

Sonnenberg, B., Riediger, M., Wrzus, C., y Wagner, G. G. (2012). Measuring time use in surveys: Concordance of survey and experience sampling measures. Social Science Research (nº 41, 1037–1052). doi:10.1016/j.ssresearch.2012.03.013

Stinebrickner, R., y Stinebrickner, T. R. (2004). Time-use and college outcomes. Journal of Econometrics (nº 121, 243–269). doi:10.1016/j.jeconom.2003.10.013

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Motivar as crianças da educação infantil para a educação das emoções (estudo exploratório)

Motivate the children of early childhood education for the education of the emotions (exploratory study)

*-Ernesto Candeias Martins
(Instituto Politécnico de Castelo Branco)
ernesto@ipcb.pt

Resumo

O estudo insere-se no âmbito da educação para as emoções ao nível da educação infantil, pretendendo compreender as dificuldades das crianças no autoconhecimento, identificação e controlo das emoções, para além do desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais.

Enquadramento Conceptual: As emoções contribuem para o desenvolvimento e comunicação, para a motivação e organização do comportamento. A parte emocional é uma categoria importante nas operações mentais, incluindo a motivação, cognição e consciência, segundo a bibliografia consultada (Berrocal &Aranda, 2008; Bisquerra, 2003; Damásio, 1999; Salovey e Mayer, 2007; etc.). Cada categoria é diferente uma da outra, já que a motivação é responsável pela realização de atos simples, enquanto a cognição permite-nos aprender com o meio que nos rodeia (resolução problemas). A emoção não se rege pelo tempo, mas sim tenta dar respostas às mudanças externas nas relações entre o indivíduo e o meio ambiente.

Objetivos: Os objetivos foram: desenvolver a capacidade de identificar, compreender e expressar emoções; conhecer as relações sociais gerando habilidades sociais; promover a capacidade de gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; desenvolver inteligência emocional, controlar os impulsos, promover o crescimento emocional e cognitivo.

Metodologia: É um estudo de caso (exploratório, descritivo, analítico) de metodologia qualitativa e na modalidade de investigação – ação, com crianças de 4-5 anos de pré-escolar (N=24), numa escola urbana de Castelo Branco, com a aplicação do Programa de Inteligência Emocional -Sentir e Pensar' (PIESP) (sessões de atividades). Utilizámos as técnicas da observação em contexto de sala de aula; entrevistas semiestruturadas à educadora e pais; notas de campo. Observámos as reações dos sujeitos em estudo as suas rejeições e interações, as aceitações entre pares e quais os objetivos que estavam a aprender.

Resultados: O PIESP contribuiu para educação das emoções, havendo melhorias nas crianças, ao nível da identificação, autoconhecimento e habilidades emocionais. Elas interiorizaram e assimilaram os conhecimentos transmitidos pelo programa, havendo uma evolução ao nível do desenvolvimento emocional social.

Educar as emoções logo na educação infantil faz que as crianças saibam lidar com as suas situações emocionais e a dos outros, aumentando a concentração nas tarefas.

Palavras-chave: educação infantil; inteligência emocional; habilidades sociais; emoções; relação pedagógica.

Abstract

The study forms part of the education for the emotions to the level of early childhood education, intending to understand the difficulties of children in self-knowledge, identification and control of emotions, in addition to the development of social and emotional skills.

Conceptual Framework: Emotions contribute to the development and communication, for the motivation and organization of behaviour. The emotional part is an important category in the mental operations, including motivation, cognition and consciousness, according to the bibliography consulted (Berrocal & Aranda, 2008; Bisquerra, 2003; Damásio, 1999; Salovey and Mayer, 2007; etc). Each category is different from each other, since motivation is responsible for performing simple acts, while cognition enables us to learn from the environment that surrounds us (troubleshooting). The thrill is not governed by time, but tries to give answers to external changes in the relationship between the individual and the environment.

Objectives: The objectives were: development the ability to identify, understand and express emotions; meet social relations by generating social skills; promote the ability to generate feelings when they facilitate the thought; develop emotional intelligence, control impulses, promote the emotional and cognitive growth.

Methodology: Is a study of case (exploratory, descriptive, analytical) qualitative methodology and research mode – action, with 4-5 years old children of pre-school (N = 24), in a school of Castelo Branco, with the application of Emotional Intelligence Program -feeling and thinking ' (PIESP) (sessions of activities). We have used the techniques of observation in context of the classroom; semi-structured interviews to educator and parents; field notes. We have seen the reactions of the subjects under study their rejections and acceptances, interactions between peers and what the objectives were to learn.

Results: The PIESP contributed to education of emotions, with improvements in children, in terms of identification, self-knowledge and emotional skills. They internalize and assimilated the knowledge transmitted by the program, with an evolution at the level of the social emotional development.

Educate emotions soon in early childhood education makes children can deal with their emotional situations and others, increasing the concentration on the tasks.

Key words: early childhood education, emotional intelligence; social skills

1. Questões introdutórias

sabemos que educar as emoções são importantes para a formação de qualquer ser humano, pois têm um papel fundamental na comunicação e relações interpessoais. De facto, as emoções contribuem para o desenvolvimento da vinculação e da comunicação humana, assim como para a motivação e para a organização do comportamento humano (Downling, 2005; Salovey e Mayer, 2007). Esta categoria emocional implica operações mentais, incluindo motivação, cognição, e consciência (Bisquerra, 2003: 9-12). Assim, a emoção não se rege pelo tempo, mas sim tenta dar respostas às mudanças externas nas relações entre o indivíduo e o meio ambiente. Cada emoção organiza várias respostas comportamentais básicas nesse relacionamento (Damásio, 1999: 104). Podemos dizer que não podemos viver sem as emoções e que estas regem a nossa vida, e que as mesmas estão connosco, sendo influenciadas pelo meio em que estamos inseridos. Temos uma mente que pensa e uma outra que sente e em conjunto interatuam e se desenvolvem.

A presente investigação insere-se no Programa de Inteligência Emocional em alunos 1.ºCEB, na região de Castelo Branco, no âmbito do Protocolo entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco/ ESE e a Universidade de Extremadura/CRESPE, aplicado entre 2012-2015. Os propósitos do projeto eram trabalhar a inteligência emocional, as habilidades e sociais numa triple perspetiva: alunos com necessidades educativas especiais a frequentar o ensino básico; alunos do 3.º e 4.º ano do 1.ºCEB; professores e pais/encarregados de educação. Pretendeu-se relacionar a educação das emoções com a aprendizagem escolar, de modo a desenvolver a autoestima, a motivação, o pensamento positivo, o controlo dos impulsos, as habilidades de comunicação, a autonomia, a capacidade de resolver conflitos, etc. Todas essas capacidades foram abordadas em 6 blocos, com as respetivas sessões ao longo do ano letivo. Dessa experiência com o 1.º CEB intentamos realizar um estudo de caso (exploratório, interpretativo), no âmbito da educação infantil, com uma turma/grupo de crianças de 4-5 anos de idade (N=24), de um jardim-de-infância da Cidade de Castelo Branco) pertencente ao Agrupamento de Escola Nuno Álvares de Castelo Branco, ao longo do 2.º semestre do ano letivo 2014-15. Aplicámos um programa de intervenção (Programa de Inteligência Emocional 'Sentir e Pensar' -PIESP), na modalidade de investigação-ação, enquadrando-se no âmbito das Orientações Curriculares para a área de Formação Pessoal e Social daquele nível de ensino, no sentido da educação para a cidadania proposto pelo Ministério da Educação – ME (1997: 20). Abordar as emoções nesta área formativa permite favorecer o bem-estar pessoal e social da criança, no conhecimento da parte afetivo-emocional e promover as suas habilidades emocionais e sociais (Berrocal & Aranda, 2008; Bisquerra, 2012). Realizámos sessões do PIESP com atividades diversificadas, estratégias de intervenção no autoconhecimento, identificação e autocontrolo das emoções por parte da criança.

O problema da investigação inserido na área das ciências da educação é o seguinte: Será que a aplicação dum programa de educação para as emoções em crianças de 4-5 anos que frequentam o jardim-de-infância de zona urbana na cidade de Castelo Branco, no quadro das orientações curriculares para esse nível de ensino, promove e desenvolve positivamente as suas habilidades emocionais e sociais?

Pretendemos aplicar na prática pedagógica dos estagiários do 2.º Ciclo de Estudos o PIESP, de modo a que essas crianças auto conheçam as suas emoções e a dos outros, através de sessões estruturadas com atividades, ajudando a desenvolver-lhes a inteligência emocional em contexto escolar e, ainda a poderem controlar esses estados emocionais em situações quotidianas. Assim, os objetivos de fundamentação em relação ao problema são: desenvolver a capacidade de perceber, identificar, compreender e de expressar emoções; conhecer as relações sociais gerando habilidades sociais, a partir da inteligência emocional; promover a capacidade de perceber e / ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; desenvolver a capacidade de lidar e compreender as emoções, controlar os impulsos, promover o crescimento emocional e intelectual das crianças (ME, 1997: 671-672). O estudo contribui para a formação dos educadores/professores, ressaltando a importância de educar as emoções na educação infantil, tal como explica D. Goleman (1995: 247) de que "*Os educadores, há muito perturbados com as notas baixas dos alunos em matemática e leitura, começam a compreender que existe uma deficiência diferente e mais alarmante: o analfabetismo emocional*". É evidente que na intervenção dos educadores e professores do ensino básico, a ação-reflexão-ação é fundamental para a realização de uma boa prática educativa, já que o perfil desses profissionais de educação deve ser dotado de um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribui para o conhecimento sobre a educação, já que esta atitude e atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional. Daí que os professores têm um papel determinante na conceção, no desenvolvimento e implementação de estratégias de modo a ter uma prática de qualidade, adotando uma postura reflexiva sobre as ações.

A teoria fundamentada do estudo foi integrada no momento da análise e interpretação dos dados recolhidos na fase Pré e Pós aplicação do PIESP, nas perspetivas e enfoques acerca das emoções, da educação para as emoções ao nível da família e escolar, a inteligência emocional, habilidades sociais e, principalmente da problemática do educar as emoções em crianças na fase da educação infantil. A estrutura e aplicação operacional da intervenção obedeceu a objetivos, estratégias, recursos e mecanismos de avaliação (entrevistas e registos).É nos primeiros anos de vida da criança que esta deve começar a desenvolver aptidões acerca das emoções, daí poderem ser trabalhadas e incluídas nesse nível educativo e não em situações específicas, para se conseguir crianças íntegras e responsáveis, capazes de se ajudarem a eles próprios e aos outros.

2. Metodologia do estudo

realizámos uma investigação de metodologia qualitativa, na modalidade de estudo de caso, com o objetivo de explorar, descrever ou explicar (Stake, 2000: 43-48), ou seja obter uma descrição analítica intensiva e globalizante das emoções na educação infantil, com aplicação do PIESP, numa instituição escolar, em crianças de pré-escolar, visando conhecer o 'como' e 'porquês' das emoções. Estudámos um grupo/turma de alunos, com 4-5 anos de idade, no âmbito do paradigma educativo interpretativo/naturalista (fenomenológico), realizada ao fenómeno em estudo (educar as emoções em crianças de pré-escolar) e, ainda no paradigma socio crítico (modalidade investigação-ação no programa aplicado). A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais para os professores e educadoras em formação.

Relatámos os factos como sucederam, descrevendo situações, proporcionando conhecimento acerca do fenómeno de estudo (emoções, inteligência emocional) e comprovando os efeitos do PIESP no (auto) conhecimento e nas relações sociais das crianças. Todos estes aspetos foram seguidos pela equipa do Projeto na elaboração e aplicação PIESP. Previamente, em termos de Protocolo (princípios legais e éticos) fizemos os contatos informais e, posteriormente formais com os responsáveis da escola e Agrupamento de Escola Nuno Álvares, à educadora da turma (termo de autorização e de livre aceitação e consentimento), esclarecendo os pais/encarregados de educação das crianças em estudo (objetivos), os quais anuíram a esse consentimento e aceitação em participar no estudo.

2.1 Os sujeitos e o seu contexto familiar e escolar

O grupo/turma (N=24) do estudo era composto por crianças com idades compreendidas entre os 4 (fr=4) e os 5 anos (fr=20), de ambos sexos (M=12; F=12). Constitui uma amostra heterogénea em termos de idade e proveniência social. É de referir que nesta turma tinha duas crianças sinalizadas com acompanhamento (nível da terapia da fala e necessidades educativas especiais), tendo as restantes um desenvolvimento normal para a idade. A educadora responsável da turma desde há dois anos é do quadro de escola, com 29 anos de serviço, formou-se no Magistério (Fundão) e realizou várias ações de formação. No que se refere à amostra dos pais (N=7), não foi possível a colaboração de todos de modo a esclarecer algumas dúvidas sobre o programa, remetendo-nos para a observação e informações documentais dadas pela escola e educadora. Assim, algumas das crianças viviam com os respetivos pais, mas a grande maioria vive só com a mãe, exceto um caso em que a criança vive com o pai, mas mantém contato com o outro progenitor. Há um caso em que a criança vive com a mãe em

casa dos avós. No que se refere à idade dos pais, ela situa-se no arco cronológico entre os 28 aos 45 anos de idade (média=34 anos), com habilitações académicas maioritariamente com a escolaridade obrigatória (entre 10.º e 12º ano) e uma pequena percentagem (15%) com um curso superior e com uma situação profissional de empregabilidade (90%) em diversas áreas de serviços (comércio, indústria, função pública), com alguns deles em situação de desemprego (20%).

2.2 Técnicas de recolha e tratamento de dados

Utilizámos os seguintes métodos ou técnicas de recolha de dados: observação documental; observação de campo/natural e participativa em contexto de sala de aula; entrevista semiestruturada à educadora e entrevistas aos pais/encarregados de educação; registo de notas de campo. Observámos as reações dos sujeitos em estudo aos determinados objetivos propostos e nos diversos contextos, dentro da instituição (grelhas de registo), as suas rejeições e interações, as aceitações entre pares e quais os objetivos que estavam a ser adquiridos (aprendizagem.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas metodologicamente em dois momentos (Rosa & Arnoldi, 2008): antes e depois da intervenção do PIESC, à educadora da turma e a alguns pais/encarregados de educação, sendo compostas por 7 e 8 questões, que permitiram aos entrevistados narrar e verbalizar o que pensavam sobre as emoções e o Programa. Registámos essas reações em notas de campo, adquirindo '*o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*" (Bogdan & Biklen, 1994: 150). Intentámos conhecer a opinião sobre a importância das emoções no processo educativo, como educar as emoções no pré-escolar e família (Bisquerra, 2012) e, ainda compreender se as atividades que propusemos no programa foram de encontro aos conteúdos dessa etapa educativa infantil, além de perceber a eficácia e as mudanças nas crianças após a aplicação do PIESP.

Mantivemos antes da implementação do PIESC, vários contatos informais com a educadora da turma, havendo uma apresentação inicial às crianças da importância das emoções na vida, a fim de quebrar a sensação de estranheza e promover a empatia relacional. A entrevista à educadora constou de duas fases: num Pré-teste e num Pós-teste, em função do antes e depois da aplicação do PIESP. A fase Pré teve o intuito de chamar a atenção da entrevistada para a educação das emoções e inteligência emocional articulada com a cognição, em termos escolares e, ao mesmo tempo, elucidá-la da implicação da componente emocional para o desenvolvimento dessas crianças (Goleman, 1995; Lopes et al., 2011). Nas entrevistas aos pais/encarregados de educação da escola pretendemos que compreendessem a importância de educar as emoções na família e o impacto na formação pessoal e social das crianças, para além de desenvolver a inteligência emocional e as habilidades sociais (Elias,

Friedlaner, Tobias, 2000).

Submetemos as informações das entrevistas à análise de conteúdo (codificação e categorização) e usamos a técnica de triangulação de dados, interligando-as várias metodologias de recolha e recorrendo de diferentes fontes de informação, para uma melhor interpretação, com a ajuda das notas de campo, questão '*registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes*' (Máximo-Esteves, 2008: 88), já que o seu objetivo consistia em registar situações vividas pelas crianças no momento (contexto) de aplicação das sessões durante o período de aplicação do PIESC.

2.3 PIESP – Programa de Inteligência Emocional 'Sentir e Pensar'

A investigação-ação diferencia-se das outras metodologias pelos objetivos do estudo, pelo envolvimento dos sujeitos de estudo, pelo tipo de conhecimento que gera e as formas de ação/intervenção (reflexão-ação), assim como o nível de participação dos alunos, das estagiárias (e equipa do projeto) e educadora da turma. No caso específico da investigação-ação participativa, que envolveu a educadora e os investigadores, desempenha um papel ativo na toma de decisões e mudança de comportamentos.

A partir da investigação-ação propusemos para a intervenção com as crianças da turma/grupo o PIESP, cujos objetivos pretenderam o auto conhecimento das suas próprias emoções e a dos outros, o desenvolvimento da inteligência emocional em contexto escolar e ajudá-los a saber controlar os estados emocionais em situações quotidianas, para assim criar habilidades sociais. O programa consistiu na apresentação de imagens que continham caras que expressavam cinco possíveis emoções (alegria, tristeza, raiva e medo, espanto), de modo a que as crianças reconhecessem verbalmente e/ou identificassem não-verbal as expressões emocionais. Na tarefa de reconhecimento verbal das emoções, as crianças teriam de examinar as cinco faces dos cartões que se lhes exibia de expressões protótipos de alegria, tristeza, raiva, medo e espanto, perante a pergunta '*O que sente esta cara?*' Assim, as crianças indicavam os nomes de cada uma das emoções.

O PIESP estava organizado em 10 sessões, com uma duração aproximada de uma hora e meia cada sessão. Optámos por trabalhar através dum conto para as crianças daquela idade com análise (comentários, indagação e interação verbal) e exemplos, pela dramatização, atividades de identificação de expressões e autoavaliação, proporcionando uma riqueza de vivências narrativas, que contribuíram para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e imaginação, já que esta (Vigotsky, 1992: 128) '*é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista*". Incluímos nas sessões pequenos filmes de modo a visualizarem e contextualizarem melhor as emoções, criando um clima

educativo de acordo às suas necessidades, interesses e curiosidade em comunicar. Utilizámos, ainda o desenho como uma forma de expressão plástica e de atividade educativa. As atividades foram desenvolvidas em grande grupo/turma, pois assim as crianças estavam sempre ao mesmo nível. Durante as sessões demos oportunidade a todas elas para intervir e agir. Cada sessão tinha um conto como ponto de partida, a apresentação dum elemento integrador um fantoche, pelo qual interligávamos todas as atividades. A figura do fantoche constituiu-se numa expressão libertadora, rica para o desenvolvimento das competências sociais, pois *é uma fonte de enriquecimento da linguagem da criança, pelo do diálogo com os bonecos, pela precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação e atividade manual* (Sá, 2001). Utilizámos outros recursos como livros de histórias, bonecas e, principalmente o material (imagens, histórias, jogos, máscaras) da "*Uma Caixa Cheia de Emoções*" (Kog, Moons e Depondt, 2004), de modo a trabalhar as emoções, em contexto de sala de aula. Como forma de autoavaliação pedimos às crianças o conhecimento adquirido, através de desenhos e registos verbais, de observação participante, para além da ficha de identificação das emoções tratadas no programa (sistema pergunta-resposta, registo de observação, notas de campo).

3. Análise descritiva das atividades do piesp

As fases do programa (PIESP) foram desenvolvidas no contexto de sala de aula, aproveitando toda a sua estrutura organizacional. Todas as sessões foram realizadas em dias diferentes da semana. Em cada sessão trabalhou-se em conjunto com todas as crianças e consoante a disponibilidade do currículo. Realizámos duas implementações por semana para cada uma das 5 emoções que nos propusemos tratar, e exclusivamente no período da manhã. Vejamos alguns exemplos da dinâmica e metodologia dos 5 passos seguidos em algumas dessas sessões sobre as emoções.

3.1 A alegria

O elemento integrador foi o fantoche "Sr. Alegria", em garrafa e o desenvolvimento e análise do percurso de ensino e aprendizagem (passos) foram os seguintes: O tema das primeiras sessões centrou-se na emoção 'alegria versus tristeza'. Depois de um breve diálogo com as crianças, apresentávamos o fantoche "Sr. Alegria" (passo 1) como forma de as motivar e, em seguida pedia-se que descrevessem o "Sr. Alegria" dando ênfase às expressões faciais (passo 2). Por exemplo, criança 3 disse: "*Tem um grande sorriso*" e a 8 mencionou: "*Parece que se está a rir*". Posteriormente, o "Sr.

Alegria" apresentou um livro "*O João muda de casa*" de R. Broere e A. de Bode (2005) e fez-se a sua leitura (passo 3). Durante a leitura foram mostradas imagens do livro e enaltecemos os aspetos mais relevantes, no que diz respeito às emoções dos personagens. Questionámos algumas perguntas do tipo "Porque é que o João está alegre?", ao que a criança 10 respondeu "*É porque tinha mudado de casa*" e à pergunta "Porque é que o João tinha medo de ir à escola?" a criança 19 respondeu "*Porque a escola era nova e não conhecia lá ninguém*", a criança 21 disse: "*Era porque estava lá o ouriço*". Foi dada também relevância à forma de como o João conseguia resolver os problemas, nomeadamente, alertá-los para pedir ajuda a um adulto quando se está com problemas. Terminada a leitura fez-se um breve resumo – síntese de ideias (passo 4) da história, a qual foi montada com a ajuda de todas as crianças, sempre sentadas em rodinha.

A seguinte etapa consistiu na realização de um desenho em que era pedido às crianças que desenhassem "O João está alegre" (passo 5). A atividade decorreu da seguinte forma: pedimos a cada criança que se sentasse no respetivo lugar e distribuímos uma folha branca com um título "O João está alegre", pediu-se que desenhassem o 'João alegre' (identificação da emoção – Alegria) (Steiner & Perry, 2008). Todas as crianças alcançaram o objetivo proposto, destacando que houve algumas delas que desenharam o João muito pequenino, outras muito grande e outras completaram o desenho com aspetos referidos na história. É de destacar que nestas sessões todas as crianças se mostraram interessadas e empenhadas na realização de todas as tarefas propostas.

3.2 Medo versus Felicidade

Nestas sessões utilizámos o elemento integrador do Fantoche "Sr. Medo", elaborado em garrafa, com o seguinte desenvolvimento e análise do percurso de ensino e aprendizagem: servimo-nos do fantoche "Sr. Medo" (passo 1) para motivar as crianças, pedindo-lhes que descrevessem o "Sr. Medo" dando enfase às expressões faciais (passo 2); após a apresentação identificavam as expressões faciais havendo certa dificuldade na identificação da emoção 'medo', já que a criança 2 disse "*Tem a boca e esquisita*". Então como forma de clarificar as dúvidas foram desenhados no quadro alguns '*smiles*' para ajudar crianças a identificarem e perceberem as emoções (passo 3). De seguida, o "Sr. Medo" sugeriu que vissem um pequeno filme "*Ruca vai ao médico*".

Em relação à 'felicidade tivemos também como ponto de partida o fantoche "Sr. Medo", (passo 1) como forma de motivação, seguido da sua descrição dando enfase às caraterísticas faciais/rosto. As crianças não tiveram qualquer problema em descrever o "Sr. Medo". Este propôs a realização de um jogo "*A Boneca na Roda*", usando a boneca de nome Maria, promovendo o diálogo (passo 2), em que foi contado que nesse dia a Maria estava muito feliz porque ia passar o dia com as crianças do

infantário, mas esta zangou-se porque não queria chegar atrasada à escola porque tinha medo que lhe acontecesse algo no percurso. A ideia foi criar uma história em que a personagem sentisse todas as emoções. Posteriormente colocou-se uma das máscaras (passo 3), (usámos 3 máscaras) da "Uma caixa cheia de emoções", perguntando às crianças o motivo da 'Maria' estar feliz, triste, com medo, as quais apontaram uma razão. Por exemplo a criança 1disse "*A Maria está triste porque não vai poder ficar cá*", justificando o porquê dessa felicidade retorquiu "*Porque veio para a escola*". Enquanto ao medo que tinha a Maria a criança 18 disse "*Ela está com medo porque tem medo de atravessar a rua sozinha*". Em seguida retratou-se esta emoção pela máscara (passo 4) perguntando a cada criança o que é que as fazias ficar feliz – triste, com medo e zangadas: "*Quando vai às compras com a mãe e ela lhe compra gomas*" (criança 14); "*Quando o pai não está fico triste*" (criança 6); "*Tenho medo quando acordo à noite*" (criança 5); "*Quando o meu mano não me deixa brincar com os brinquedos dele*" (criança 11).

Posteriormente propusemos a realização do 'Jogo de Mímica' (passo 5), pedindo a cada uma que retirassem ao acaso um cartão da "*Uma caixa cheia de emoções*" e identificassem a respetiva emoção e a representassem para os colegas a adivinharem. A criança que adivinhasse logo era a primeira a representar. Durante a realização desta atividade as crianças estiveram sentadas no chão e em rodinha. É de salientar que todas as crianças conseguiram identificar e representar as referidas emoções. Este jogo suscitou muito interesse e vontade nas crianças.

3.3 A tristeza

A partir do Fantoche "Sr. Triste", em garrafa desenvolvemos e analisamos o percurso de ensino e aprendizagem (passos) sobre a "tristeza". Depois de um breve diálogo apresentamos o fantoche "Sr. Triste" (passo 1), como forma de motivação, pedindo a cada criança que descrevessem o "Sr. Triste" dando enfase às suas expressões faciais (passo 2). Foi notório que as crianças não tiveram qualquer problema em descrever o personagem: "o Sr. Triste tem a boca virada para baixo" (criança 10). Apresentamos um pequeno filme mudo titulado o "Patinho Feio" (passo 3).Depois de terminado o visionamento do filme promovemos o diálogo (passo 4) onde foram abordados os temas centrais da projeção. Foi-lhes perguntado porque é que o 'patinho' estava triste: "*O Patinho estava triste porque ninguém o queria*" (criança 3); "*No final ele estava feliz porque tinha encontrado quem gostava dele*" (criança 13). Todas as crianças responderam corretamente às perguntas e notou-se que conseguiram perceber o filme e as emoções. Em seguida, foi sugerido a cada criança que ajudassem o 'Patinho a ser feliz'. Para isso teriam de encontrar (passo 5) o caminho certo para o ajudarem. A dinâmica criada foi a distribuição duma folha que continha um pequeno labirinto onde as crianças ajudariam o 'Patinho'

a encontrar a sua mãe ganso. Todas as crianças conseguiram encontrar o caminho certo, pedindo-lhes que o pintassem (passo 6) em imagens. Algumas delas decidiram pintar também o caminho que estava errado. Para a realização desta tarefa foi pedido às crianças que se sentassem nos respetivos lugares.

Em outra sessão continuámos a tratar da tristeza, começando com a apresentação do fantoche "Sr. Triste", sendo pedido às crianças que o descrevessem, dando enfase às características faciais (passo 1), características que foram identificadas. Em seguida apresentámos a história (passo 2) "*Quando estou… triste*", de Trace Moroney fazendo-lhes várias perguntas, por exemplo: "Quando os pais discutem o que sentes? A criança 23 disse "*Quando os meus pais discutem eu não gosto*", de seguida foi-lhe perguntado porque não gostava e ela respondeu "*Eles ralham um com o outro e dizem palavras feias*". Apresentámos outra questão 'Quando os teus colegas são convidados para uma festa e tu não o que fazes?', em que a criança 12 disse '*Fico triste, mas depois passa-me*". Uma outra terceira questão: 'Quando na escola fazes um desenho e um colega o estraga o que fazes? A criança 5 disse "*Digo à educadora e ela depois fala com o outro menino*". Na quarta questão propusemos: "Também fazes com que os outros fiquem tristes?" A criança 20 disse "*Eu às vezes também faço os outros tristes, mas é sem querer"* e a criança 9 justifica-se "*Quando estou triste conto à minha mãe que o outro menino me bateu*". Esta sessão foi realizada com as crianças sentadas no chão e em rodinha. Seguidamente foi dado às crianças uma folha que continha duas imagens (um menino triste e outro alegre), explicando-lhes que teriam de identificar a respetiva emoção (passo 3). As crianças tinham que fazer riscas azuis nos calções do menino triste e bolinhas vermelhas na camisola do menino feliz (passo 4). Esta atividade foi bem conseguida pelas crianças.

3.4 A raiva e a ira

O elemento integrador foi o Fantoche "Sr. Raiva", em garrafa, com o seguinte desenvolvimento e análise do percurso de ensino e aprendizagem (passos):após um breve diálogo foi apresentado o fantoche "Sr. Raiva" (passo 1), como forma de motivação, pedindo-lhes que descrevessem o "Sr. Raiva" dando ênfase as suas expressões faciais (passo 2): "*Esse senhor é muito esquisito*" (criança 4). Com o decorrer do diálogo sentiu-se necessidade de desenhar (passo 3) o 'smile' da emoção 'raiva' para ajudar as crianças a identificar esta emoção, pois durante o diálogo inicial foi notório que houve alguma dificuldade em identificá-la. Neste dia o "Sr. Raiva" projetou o filme "O Pateta, o Mickey e Irmãos Metralha…". Após o visionamento do filme decorreu um pequeno diálogo sobre a história do filme, dando enfase às emoções retratadas: "*O Tio Patinhas parece muito zangado*" (criança 16), referindo-se em especial às feições da personagem; "*O Tio Patinhas andava sempre com muita raiva,*

pois andava sempre com os braços no ar" (criança 6).Posteriormente, o "Sr. Raiva" perguntou (passo 4) às crianças: "Quando é que sentem raiva: "*Quando não me compram o que quero*" (criança 24); à questão o que fazem para combatê-la, as crianças foram muito expressivas e deram exemplos muito claros, mas foi difícil para elas arranjar uma solução para combater a raiva. Explicámos que quando se sente assim devem procurar a ajuda de um adulto, nomeadamente os pais, a educadora ou outro familiar.

Pedimos, em seguida, que se sentassem no respetivo lugar e foi distribuída uma folha que continha uma imagem e pediu-se (passo 5) que identificassem a emoção que aí estava representada, que a pintassem (passo 6) (a criança 7 pintou a cara toda de vermelho "*Eu pintei tudo de vermelho, pois a raiva é vermelha*", que a recortassem (passo 7) e, finalmente, que reconstruíssem a figura (passo 8) fazendo um pequeno puzzle de uma cara que representasse a "raiva". Como tarefa final teriam de colar (passo 9) o puzzle numa folha de cartolina. Durante a realização desta tarefa, as crianças mostraram-se empenhadas e muito participativas e interessadas. Quando lhes foi dada uma imagem que representava 'raiva' todas as crianças a identificaram corretamente.

3.5 O espanto e a surpresa

O elemento integrador foi o Fantoche "Sr. Espanto", em garrafa, com o seguinte desenvolvimento e análise do percurso de ensino e aprendizagem (passos):após um breve diálogo apresentámos o "Sr. Espanto" (passo 1), para as motivar e, posteriormente pediu-se que o descrevessem dando enfase as expressões faciais (passo 2): "*O Sr. Espanto tem a boca muito aberta*" (criança 20). Nesta sessão o "Sr. Espanto" contou-lhes a história "*O Sapateiro e os Duendes*" de Belmira Ferreira e Rosa Fonseca, seguido de um pequeno diálogo com a turma/grupo (passo 3). As crianças foram questionadas (passo 4) sobre a razão do Sapateiro ter ficado espantado: "*O Sapateiro ficou espantado porque quando acordou tinha os sapatos todos arranjados*" (criança 15). De seguida, perguntámos (passo 5) quando, ou em que momentos é que ficavam espantados, dando um exemplo: "*Quando a minha mãe me deixa comer gomas sem eu pedir*" (criança 7). Apenas duas ou três das crianças mais novas não o conseguiram. Seguidamente distribuímos uma folha branca com o título "*O Sapateiro espantado*" pedindo-lhes que fizessem um desenho (passo 6) sobre a emoção. Esta tarefa foi concluída com êxito, pois todas as crianças conseguiram desenhar o que lhe foi pedido. Destacamos que as crianças desenharam o sapateiro com a boca aberta.

Com a sessão sobre o espanto o elemento integrador foi o 'Sr. Espanto', que após a sua apresentação (passo 1) pedimos que o descrevessem dando enfase às suas expressões faciais (passo 2) e dessem um exemplo do seu dia-a-dia, de uma situação de espanto por parte de uma outra pessoa. Foi difícil

para as crianças descreverem uma situação do dia-a-dia referente a esta emoção: "*Um dia quando a minha tia veio ao aniversário da minha avó ela ficou espantada quando abriu a porta*" (criança 10). Posteriormente, o "Sr. Espanto" sugeriu a realização de um jogo "*Encontra o meu par'* consistindo no seguinte: cada criança na sua vez retirava um primeiro cartão, mostrando aos colegas e identificando uma emoção, de seguida, retirava outro cartão e se não fosse o par da emoção anterior colocava junto com os outros cartões. Foi pedido a cada criança que identificasse a emoção representada, após observarem e identificarem a imagem respetiva e, posteriormente numa tabela registava o resultado, de modo a identificar ou não a emoção.

4. Análise ao conteúdo das entrevistas

A análise de conteúdo foi utilizada na parte documental e nas entrevistas semiestruturas (Pré e Pós-PIESP), nas entrevistas em grupo/turma e nas observações participantes. As modalidades fundamentais das unidades de contexto (segmentos linguísticos ou de conteúdo), de registo (unidade de significado e codificação) e de normas de enunciado (qualitativo e quantitativo/frequência, ordem de aparecimento, listagem de palavras chave). As categorias que estabelecemos correspondem a cada um dos elementos ou dimensões que compreende a variável qualitativa (indicadores). De acordo com a análise de conteúdo as categorias são esses elementos destacáveis e que nos serviram para classificar ou agrupar as unidades de texto (narrativo).

4.1 Entrevista Pré e Pós PIESP à educadora

Procurámos perceber em que âmbito a educadora trabalhava as emoções com o grupo e qual a sua opinião sobre o educar para as emoções nesta fase educativa. Na categoria da identificação das emoções a educadora refere que as "*emoções são experiências negativas ou positivas que dependem… da personalidade do individuo*", referindo por isso que estas são subjetivas (Salovey & Slutey, 1999). No que diz respeito à inteligência emocional a educadora define-a "É a capacidade de reconhecer em si e nos outros os sentimentos/emoções", interferindo depois no modo de agir. Indo de encontro ao que a educadora refere salientamos a definição de Salovey e Mayer (1997: 10) que definem a inteligência emocional como a capacidade para "*perceber corretamente, sentir e expressar emoções*", para" aceder ou gerar sentimentos" e de *"compreender as emoções e a posse de conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções por forma a promover o desenvolvimento*". A educadora considera

positivo que as crianças reconheçam e controlem as suas emoções, para assim "*poderem perceber os seus sentimentos e os dos outros*", além de valorizar o jardim-de-infância nesse papel da capacitação e desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais: "é por si só um local onde se promove a socialização". Referiu que estas são trabalhadas em simultâneo (transversalidade) reconhecendo que nesta faixa etária as crianças já são capazes de identificar as emoções em si e nos outros, por isso, sugere que as emoções devem ser incluídas no currículo. Quanto à presença das emoções no processo de ensino-aprendizagem, refere que as inclui " *(…) através de conversas, histórias, canções e de situações espontâneas*", mas não especifica a sua inclusão no currículo. Valorizou positivamente a estrutura do PIESP, parecendo-lhe que está "*bem estruturado e as estratégias são acessíveis à turma de crianças*".

Em relação à entrevista Pós-PIESP tivemos a pretensão de conhecer a eficácia na turma do programa. Destaca das suas narrativas alusivas que as crianças conseguiram identificar todas emoções propostas, destacando a sessão do filme do "Pateta, Mickey e os irmãos Metralha", em que as crianças tiveram mais dificuldades, por ser falado em brasileiro e o jogo "*Boneca de Roda*", que foi na sua opinião a sessão que mais gostaram as crianças. Destacou que não verificou grandes diferenças no grupo/turma em relação às emoções e em termos avaliativos. De facto, a educadora não sente necessidade de implementar um programa orientado para as emoções, pois trabalha todos os dias com situações espontâneas, onde envolve personagens que expressam emoções ou estados de ânimo: "*numa história ou numa outra qualquer vivência*". Considera muito importante educar para as emoções e que o programa implementado vai de encontro aos reais interesses das crianças, mas essas emoções não devem ser só trabalhadas em situações específicas, nem ser uma área destacável, pois devem ser trabalhadas todos os dias no jardim-de-infância.

4.2 Entrevistas aos pais/encarregados de educação

No que diz respeito aos pais (letra 'P') eles entendem que a emoção depende do estado de espirito e que é subjetiva: "É a resposta do ser humano psíquica e física aos estímulos" (P-6), coincidindo com a perspetiva de Steiner e Perry (2000, pág. 46) "*as emoções são inatas e são geradas automaticamente na parte mais primitiva, reptílica e límbica do cérebro",* destacando que algumas delas (medo, ira, tristeza, amor, felicidade) *"funcionam como lembretes constantes da nossa natureza animal. Estas emoções evoluem e são moldadas pelas experiências que nos rodeiam ao longo de toda a nossa vida*". Quase todos os pais quando o filho está triste tentam ajudá-lo e perceber a razão dessa tristeza, o que em muitos casos não é fácil, mas alguns deles foram muito vagos nas respostas na forma como gerem essas emoções nos filhos, limitando-se a responder que sim que fazem algo. É de referir que os

pais consideram que os filhos não sabem expressar as suas emoções e que não o fazem tantas vezes quantas as que seriam desejadas: "*Por norma desvia o assunto e só conversa quando não há nenhuma distração*" (P-1); P-7 "*dialoga comigo e com o pai os seus sentimentos medos e emoções*" (P-7). No dizer de A. Damásio (1999: 69) impedir a expressão de uma emoção é muito difícil como evitar um 'espirro', pois *"Podemos conseguir evitar a expressão de uma emoção em parte, mas não totalmente. Aquilo que realmente conseguimos é a capacidade de disfarçar algumas das manifestações externas da emoção, sem que sejamos capazes de bloquear as modificações automáticas que ocorrem*". De facto, quase todos os pais referiram uma situação em que tiveram que trabalhar as emoções com os seus filhos, por exemplo P-2, que disse que a filha andava preocupada com a morte acordando durante a noite com medo que a mãe morresse. Todos eles identificaram e deram significados de várias emoções (alegria, tristeza, raiva), o que significa que estão informados e empenhados na boa educação afetivo-emocional.

No que diz respeito ao programa implementado a maioria dos pais entrevistados tinham pouco conhecimento do mesmo. No que se refere às alterações no comportamento das crianças depois do PIESP, dois deles disseram que sim e um deles especificou que "*ficou mais confiante em si*" (P-2), enquanto um outro (P-3) disse que "*as alterações ao comportamento vão-se se verificando ao longo do crescimento*". Na verdade os pais destas crianças estão interessados e informados na formação dos seus filhos, tentando sempre acompanhar os seus percursos. Notou-se que intentam dialogar com as crianças em várias situações emocionais, não com muito frequência como desejavam (Marchão, 2012). Assim, com a implementação do PIESP foi possível verificar que este contribuiu para formação das crianças onde foi aplicado, foi notório que ouve dedicação e recetividade por parte das crianças, destacando o que afirma D. Goleman (1995: 276) "*O aprendizado não pode ocorrer de forma isolada dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura*". É, pois imprescindível "educar" as emoções e fazer com que as crianças também se tornem aptos a lidar com frustrações, reconhecer as próprias angústias e medos e aumentar a concentração nas tarefas (Lopes et al., 2011). Os educadores considerarem importante a promoção da aprendizagem holística da criança, estes dão mais importância às atividades relacionadas com área cognitiva e socio afetiva e só depois a motora.

5. Algumas (In) conclusões

O conhecimento das emoções tem um papel fundamental no desenvolvimento global das pessoas, pois o meio social requer de cada um, um ajustamento que favoreça a construção de relações sociais

positivas (Berrocal & Aranda, 2008). Assim, e uma vez que as crianças em idade de pré-escolar apresentam algumas limitações ao nível conhecimento do mundo que o rodeia por vezes torna-se difícil desenvolver habilidades relativas à 'Compreensão Emocional e Social' (Denham, 2007: 2-15). É fundamental que as educadoras proporcionem oportunidades de conhecimento e reconhecimentos, metodologias e estratégias que as ajudem na construção do saber emocional (Sá, 2002:10).O programa implementado tinha como finalidade fazer que as crianças adquirissem a capacidade de compreensão das intenções e interações com os outros, através da observação das expressões faciais sendo que o ensino destas habilidades depende do modo com estas são exemplificadas e apresentadas. Cremos que contribuímos para o desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais nestas crianças de pré-escolar, já que a educação emocional é fundamental para a sua formação. Os dados confirmaram que todas as crianças conseguiram identificar a emoção da 'alegria' e 'tristeza', mas no que se refere às restantes emoções é de notar que quando foi apresentada a emoção "medo", só 16 das crianças tiveram dificuldades em a identificar, o mesmo aconteceu com a emoção "raiva" tendo sido identificada apenas por seis das crianças. Quando foi apresentada a emoção "espanto" podemos dizer que 12 das crianças conseguiram identifica-la. As crianças conseguiram interiorizar e assimilar os conhecimentos transmitidos havendo uma evolução ao nível da identificação das emoções (Bisquerra, 2012).

Referencias

Berrocal, P. & Aranda, D. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. Madrid: EOS

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria dos Métodos.* Porto: Porto Editora

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. In *Revista de Investigación Educativa* (RIE), 21, p. 7 – 43

Bisquerra, R. (2012. *Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia*. Espulgues de Lobregat (Barcelona): Publ. Hospital Sant Joan de Déu

Broere, R.; Bode, A. (2005). *O João muda de casa.* Lisboa. Estúdio Didáctico

Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa América

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, p. 1-48

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. N. Jersey: Prentice Hal

Downling, M. (2005). *Young children's personal, social and emotional development.* London: Sage

Elias, M.J.; Friedlander, B. S.; Tobias, S. E. (2000). *Os Pais e a Educação Emocional*. Cascais: Pergaminho

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates

Gosselin, P. (2005). Le décolage de l'expression faciale des émotions au cours de l'énfance. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne,* 46(3), 126-138

Kog, M.; Moons, J. & Depondt, L. (2004). *Uma caixa cheia de emoções*. Lisboa: Estúdio Didáctico

Lopes, J.; Rutherford, R.; Cruz, M. C.; Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspetos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Braga: Psiquílibrios

Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Lisboa: Ed.Colibri

Martin, D.; Boeck, K. (2002). *QE – O que é a Inteligência Emocional. Como conseguir que as nossas emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações* (2.ª ed.). Cascais: Pégasus

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acão.* Porto: Porto Editora

ME- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Departamento de Educação Básica

Rosa, M. & Arnoldi, M. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica

Sá, I. (2001). *O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções*. Porto: Porto Editora

Salovey, P.; Slutey, D.J. (1999). *Inteligência Emocional da Criança*. São Paulo: Campus

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books

Stake. R. E. (2000). 'Case studies'. In: N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (ed.s), *Handbook of qualitative research*. (p. 43-58). London: Sage

Steiner, C.; Perry, P. (2000). *Educação Emocional*. Cascais: Pergaminho

Vygotsky, L.S. (1992). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Ed. Martins Fontes

Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico
Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

A ilustração científica e a argumentação como estratégias de investigação da aprendizagem em biologia (evolução)

Mestranda Jemile Aguiar de F.Bahiana[1], Profª. Dr ª. Rejâne Maria Lira-da-Silva[2]

[1]*Universidade Federal da Bahia (Brasil)*

[2]*Universidade Federal da Bahia (Brasil)*

E-mails: jemilebahiana@live.com, rejarelirar2@gmail.com

Resumo

A ilustração é um domínio gráfico que trabalha num campo de intervenção bastante vasto, diversificado e motivador, conciliando a Ciência e a Arte (CORREIA, 2011). Aliada a ilustração, a argumentação mostra-se fundamental na aquisição da linguagem científica e capacidade de discutir problemas sócio científicos (SASSERON, 2011). Esta pesquisa apresenta resultados referentes à investigação da aprendizagem, motivação e envolvimento de estudantes do 1º ano do ensino médio, sobre o conteúdo Evolução, através da ilustração científica na perspectiva das fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1964,1971) e Luquet (1969) e da argumentação (estrutura e qualidade), segundoToulmin (2006). Participaram da pesquisa 10 estudantes da Escola do SESI (Serviço Social da Indústria), que foram submetidos a avaliação (confecção do desenho e narração). Ao analisar os desenhos e argumentos, observamos que 70% (n=7) se envolveram e tiveram rendimento esperado para a sua idade, ou seja, Inteligência Operatória Formal/Pseudo Naturalismo e Realismo Visual, enquanto que 30% (n=3) obtiveram o rendimento abaixo da idade esperada, Inteligência Operatória Concreta/Esquematismo e Realismo Intelectual. Mesmo com a maioria dos resultados atendendo a fase esperada, nota-se uma deficiência na apropriação dos conceitos científicos. Com o desenvolvimento da atividade, os estudantes mostraram-se motivados a estudar para as próximas etapas, pois tentaram realizar seus desenhos, com o máximo de detalhes, além de demonstrarem uma preocupação pelo domínio dos termos científicos no momento da argumentação.

Palavras-chave: Ilustração, Argumento, Aprendizagem, Evolução, Motivação.

Abstract

The illustration is a graphic area working in a very broad field of intervention, diverse and motivating, combining Science and Art (CORREIA, 2011). Allied illustration, the argument appears to be instrumental in the acquisition of scientific language and ability to discuss scientific social problems (SASSERON, 2011). This research presents results of research of learning, motivation and involvement of students in the 1st year of high school on the Evolution content through scientific illustration from the perspective of stages of cognitive development Piaget (1964.1971) and Luquet (1969) and argumentation (structure and quality), segundoToulmin (2006). The participants were 10 students from the School SESI (Industry Social Service), which were subjected to evaluation (making drawing and narration). By analyzing the drawings and arguments, we note that 70% (n = 7) were involved and had expected income for their age, ie Operative Intelligence Formal / Pseudo Naturalism and Visual Realism, while 30% (n = 3) obtained income below the expected age, Intelligence Operative Concrete / Schematism and Intellectual Realism. Even with most of the results given the expected phase, there is a deficiency in the appropriation of scientific concepts. With the development of the activity, students were shown motivated to study for the next steps, they tried to carry out his designs with maximum detail, and demonstrate a concern for the field of scientific terms at the time of argument.

Keywords: Illustration, Screenplay, Learning, Development, Motivation.

1. Introdução

É inerente ao homem a busca constante pelo conhecimento do mundo ao seu redor, seja ele físico, social ou espiritual. Como consequência dessa busca, os homens estão sempre atribuindo significados e símbolos ao mundo em que vivem e às suas ações, isto é, estão sempre produzindo cultura. Cada cultura, por sua vez, comporta uma interpretação particular da natureza, que constitui um elemento importante da visão de mundo de um povo (COBERN 1996 apud BAPTISTA, 2010).

Enxergar o mundo através da ciência é uma das possibilidades para entender os processos produtivos e o ambiente a sua volta. A educação em ciências permite desenvolver o senso crítico, reflexivo, racional e inovador, esperando-se que o sujeito torne-se apto a tomar decisões livre de estereótipos, preconceitos e mitos.

Com base nos temas estruturadores propostos nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacional (BRASIL, 1999) do ensino médio, no conteúdo programático proposto pelas escolas, e nos livros didáticos, o estudo sobre evolução é primordial e de grande importância para o estudo das ciências biológicas, atendendo vários quesitos dos temas estruturadores: identidade dos seres vivos, diversidade da vida, transmissão da vida, ética e manipulação gênica e origem e da vida.

Os novos movimentos e manifestações que buscam dinamizar a aprendizagem em sala de aula, são de extrema relevância e importância, pois segundo dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o Brasil não apresenta bons resultados para as matérias de ciências, por isso faz-se necessário um olhar diferenciado para o ensino dessas disciplinas.

Utilizar a estratégia da ilustração (desenhos) para investigação da aprendizagem em ciências pode ser uma boa ferramenta para entender os significados construídos por um sujeito. Para Correia e Fernandes (2012), a simbiose entre o evento da descoberta e o seu registro gráfico (codificação) constitui um fenômeno cognitivo e retentivo que operacionaliza e facilita o entendimento e percepção da realidade e do contexto sociocultural e/ou científico (conhecimento integrado), contribuindo para a construção do conhecimento desde os primórdios da história humana.

Para Piaget (1973) existe uma grande relevância em se estudar o processo de construção do desenho junto ao enunciado verbal que nos é dado pelo indivíduo, por isso o estudo da argumentação também será imprescindível na investigação deste estudo.

Aliada a ilustração, a argumentação funciona como uma ferramenta fundamental para este processo de investigação, pois o raciocínio argumentativo é relevante para o ensino das ciências, uma vez que, para construir modelos explicações do mundo físico e natural e operar com eles, os estudantes precisam aprender significativamente os conceitos implicados, desenvolver a capacidade de escolher entre distintas opções ou explicações e razoar os critérios que permitem avaliá-las (SILVA, 2014).

A argumentação é uma estratégia que colabora na aquisição da linguagem científica e possibilita desenvolver nos estudantes uma capacidade de raciocinar e discutir sobre problemas científicos e sócio científicos. Deste modo, é fundamental que professores desenvolvam em sala de aula. Na visão de muitos pesquisadores a argumentação é uma estratégia de raciocínio, onde dados, evidências, crenças e preconcepções, da mesma forma que no processo de construção do conhecimento científico, "são as bases que conduzem à aprendizagem" (SASSERON e CARVALHO, 2011).

Muito se discute sobre o trabalho argumentativo em sala de aula, no entanto, apesar de importante, não basta que os alunos argumentem sobre determinado assunto ou conceito, é preciso analisar a qualidade desta argumentação. Neste sentido, um escopo significativo da literatura de argumentação no ensino de ciências tem sido baseado nos trabalhos de Toulmin (2006). Quando nos referimos ao estudo da argumentação nas aulas de ciências, estamos interessados em observar as enunciações elaboradas pelos alunos durante discussões visando à construção de explicações coletivas para determinados fenômenos. Nessa pesquisa será adotado o modelo de Toulmin para nossas discussões, pois se apresenta com uma ferramenta poderosa para a compreensão do papel da argumentação no pensamento científico.

Desta forma, nessa pesquisa, apoiaremos nossas análises, sobre a Evolução, com jovens do 1º ano do Ensino Médio, para investigar a cognição, através da Ilustração Científica, na perspectiva das fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1964,1971) e Luquet (1969) e da Argumentação (estrutura e a qualidade), segundo Toulmin (2006).

2. Referencial Teórico

Para nortear nossas discussões, nos apoiaremos em, Piaget com a contribuições trazidas nos livros: A Formação do Símbolo na Criança (1964), Epistemologia Genética (1971), em Luquet com o livro "O desenho Infantil" (1969) e na estrutura do argumento trazida por Toulmin (2006).

2.1 Contribuições de Piaget

Piaget (1971) propôs quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, cujos critérios para tal distinção não foram inventados a priori, mas descobertos por eles empiricamente. O primeiro destes estágios transcorre no âmbito da motricidade; o segundo, na atividade representativa e o terceiro e o quarto no pensamento operatório. Embora, nos dois últimos estágios o desenvolvimento cognitivo transcorra no âmbito do pensamento operatório, a diferença entre eles é constatada pelo fato de que no terceiro, o pensamento operatório ainda está ligado ao concreto, enquanto que no quarto, este mesmo pensamento tem ligação ao abstrato e formal. Os quatro estágios foram denominados de sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Por sua vez, para um estudo mais detalhado, os estágios foram subdivididos em níveis (Quadro I).

Quadro I: Relação das fases do desenho infantil (Piaget 1964) com as fases dos estágios de desenvolvimento do conhecimento (Piaget 1971).

FASES DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO RELACIONADAS AS FASES DO DESENHO INFANTIL PIAGET (1982, 2012)			
INTELIGÊNCIA SENSÓRIO MOTORA (PRÉ VERBAL)	**INTELIGÊNCIA SIMBÓLICA OU PRÉ - OPERATÓRIA**	**INTELIGÊNCIA OPERATÓRIA CONCRETA**	**INTELIGÊNCIA OPERATÓRIA FORMAL**
GARATUJA	**PRÉ-ESQUEMATISMO**	**ESQUEMATISMO**	**PSEUDO NATURALISMO**
A criança sente prazer em traçar linhas em todos os sentidos sem levantar o lápis do papel como se esse fosse o prolongamento de sua mão. •Relação direta com o "eu" (ego); • A figura humana é inexistente; •Até os dois anos de idade a criança desenha sem intenção consciente o que divide a garatuja em dois momentos. São eles: 1. Garatuja Desordenada: não há preocupação com a preservação dos traços uma vez que eles são cobertos com novos rabiscos várias vezes. 2. Garatuja Ordenada: percebida através do uso de movimentos longitudinais e circulares nos desenhos o que caracteriza o início do interesse pelas formas.	Com três anos de idade a criança já atribui significado ao que desenha fazendo riscos na horizontal, vertical, espiral e círculos apesar de não nominar o que faz. Aos quatro anos ela já é capaz de projetar no papel o que ela sente mesmo sendo incapaz de aceitar o ponto de vista de outra pessoa diferente do dela, até os seis anos o grafismo irá representar uma fase mais criativa e diversificada nas produções proporcionando uma descoberta maior nas relações entre desenho, pensamento e realidade.	• Noção de Tempo, espaço, ordem e casualidade • Conseguem relacionar diferentes pontos de vistas • Realiza operações mentais, sem precisar de ações físicas • Começa a se colocar no ponto de vista do outro • Realismo (Formas geométricas e roupas para distinguir os sexos)	• Pensar logicamente • **Formular hipóteses** • **Buscar Soluções** (Não depende apenas da observação da realidade) • **Pensamento hipotético dedutivo** • Fim da arte como atividade espontânea e passa a ser uma investigação da sua própria personalidade

2.2 Contribuições de Luquet

Outro autor que compõe o referencial teórico desta pesquisa é o Filósofo e etnógrafo, Georges-Henri Luquet (1876-1965). Luquet foi um dos primeiros teóricos se interessar pelo desenho infantil, analisando-o numa abordagem cognitiva. No livro "O Desenho Infantil" (1969), Luquet nos aponta, já no início, o motivo pelo qual a criança desenha, para se divertir. E parte da diversão está em desenhar tudo o que faz parte da sua experiência. O repertório gráfico de cada criança está condicionado pelo meio onde vive e percebeu o desenhar como um ato de representação da realidade. O "realismo" do desenho é, portanto, uma concepção chave em sua teoria. Ao analisarmos as fases do desenho infantil proposta por Piaget (1964), nos mostram que o desenvolvimento do desenho segue os mesmos estágios de Luquet (1969), em quatro fases. (Quadro II)

Quadro II: Relação das fases do desenho infantil (Luquet 1969) com as fases dos estágios de desenvolvimento do conhecimento (Piaget 1971) e as fases do desenho (Piaget 1964).

FASES DO DESENHO INFANTIL SEGUNDO LUQUET (1969) RELACIONADAS COM PIAGET			
0 a 2 anos	**2 a 7 anos**	**7 a 12 anos**	**A partir dos 12**
INTELIGÊNCIA SENSÓRIO MOTORA (PRÉ VERBAL)	**INTELIGÊNCIA SIMBÓLICA OU PRÉ - OPERATÓRIA**	**INTELIGÊNCIA OPERATÓRIA CONCRETA**	**INTELIGÊNCIA OPERATÓRIA FORMAL**
GARATUJA	**PRÉ-ESQUEMATISMO**	**ESQUEMATISMO**	**PSEUDO NATURALISMO**
FASE DO RASBISCO	**REALISMO FORTUITO** (Inicia por volta dos 2 anos de idade) e REALISMO FALHADO (Normalmente entre 3 e 4 anos de idade)	**REALISMO INTELECTUAL** (Estende-se dos 4 aos 10 e/ou 12 anos de idade)	**REALISMO VISUAL** (Geralmente por volta dos 12 anos de idade)
	REALISMO FORTUITO A criança verifica que os seus traços produziram acidentalmente uma semelhança não procurada, pondo fim ao período chamado rabisco e passando a nomear os seus desenhos. REALISMO FALHADO Nessa fase a criança tem a intenção de desenhar algo com determinado aspecto, mas não consegue devido a dois obstáculos: o de ordem motora e o de ordem psíquica (referente ao caráter de tempo limitado e descontínuo da atenção infantil).	A criança incluí em seus desenhos elementos que só existiam em sua mente; Faz uso de transparências, planificação, rebatimento e mistura variados pontos de vista.	Desenha aquilo que vê. Nessa fase a criança substitui a transparência pela opacidade e o rebatimento e a mudança de ponto de vista pela perspectiva.

2.3 Contribuições de Tolmin

O outro referencial teórico desta pesquisa é Stephen Toulmin, filósofo britânico, autor e educador (1922-2009). O Modelo da Argumentação de Toulmin, publicado no seu livro "Os usos do argumento" (2006) é um diagrama que contém seis componentes inter-relacionados, utilizados para a análise dos argumentos. Este modelo foi considerado o mais influente, particularmente no campo da comunicação.

2.4 Padrão de argumento a partir de Toulmin (2006)

O argumento expressa um movimento entre os dados e a conclusão. Para haver argumento é preciso apresentar dados de algum tipo; uma conclusão pura, sem quaisquer dados apresentados em seu apoio, não é argumento. Os elementos fundamentais de um argumento são: o dado, a justificativa e a conclusão, podendo ser assim apresentado: "a partir de D, já que J, então C". Porém, para que um argumento seja completo pode-se especificar que condições a justificativa apresentada é válida ou não (Figura 2).

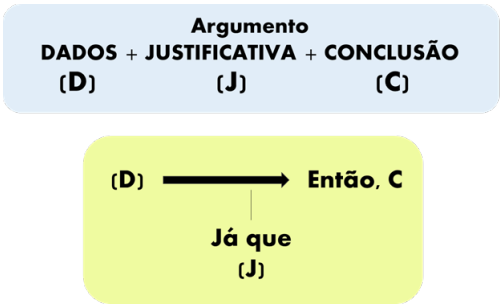


Fig. 1: Estrutura de um argumento, segundo Toulmin (2006).

Além da qualidade do argumento, outros referenciais foram utilizados para complementar esta análise, os indicadores das operações epistemológicas (Jiménez – Alexandre, Bugallo Rodrígez e Duschl 2000) e indicadores de alfabetização científica (Sasseron 2008).

Segundo Jiménez-Aleixandre et al. (2008) as operações epistêmicas são definidas como as práticas envolvidas na produção, comunicação e avaliação do conhecimento. Os estudantes devem coletar e utilizar dados, interpretar evidências científicas, estabelecer relações causais, propor conclusões e identificar raciocínios que sustentem conclusões. Assim, a estrutura do modelo de argumentação de Toulmin (2006), se articula ao que Jiménez Aleixandre et al. (2000), que tratam de operações epistêmicas da Ciência.

Sasseron (2008) propõe os seguintes indicadores de alfabetização científica, melhor explicitados no Quadro II.

Quadro II: Indicadores da alfabetização científica propostos por Sasseron (2008).

INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA	DESCRIÇÃO DOS INDICADORES
Seriação da informação	• Estabelece bases para a ação investigativa. • Lista ou faz uma relação dos dados trabalhados ou com os quais vai trabalhar.
Organização da informação	• Prepara os dados existentes sobre o problema investigado. • Arranjo de informações novas ou já elencadas anteriormente.
Classificação de informação	• Busca estabelecer características para os dados obtidos. • Ordenação dos elementos com os quais trabalha.
Raciocínio lógico	• Modo como as ideias são desenvolvidas e apresentadas. • Está relacionado com a forma como o pensamento é exposto
Raciocínio proporcional	• Modo como se estrutura o pensamento, estabelecendo relações entre variáveis, mostrando interdependência que pode existir entre elas.
Levantamento de hipóteses	• Instante em que são alçadas suposições acerca de certo tema. Pode surgir tanto como uma afirmação quanto sob a forma de uma de uma pergunta.
Teste de hipóteses	• Etapa em que as suposições levantadas são colocadas à prova. Pode ocorrer tanto diante da manipulação direta com objetos quanto ao nível das ideias.
Justificativa	• Aparece quando se lança mão de uma garantia para o que é proposto. Faz com que a afirmação ganhe aval, tornando mais segura.
Previsão	• Afirma uma ação e/ou fenômeno que sucede associado a certos acontecimentos.
Explicação	• Busca relacionar informações e hipóteses já levantadas. Pode estar acompanhada de uma justificativa e de uma previsão.

3. Procedimentos Metodológicos

Foram selecionados como participantes do nosso estudo, 10 estudantes da 1ª Série do Ensino Médio da Escola Djalma Pessoa – Serviço Social da Indústria (SESI-Piatã), que cursaram e frequentaram assiduamente a disciplina de ciências aplicadas em 2015. A turma escolhida para pesquisa, foi a 1ª turma de primeiro ano do turno vespertino (1º ano F). Além disso, contamos com o consentimento do gestor, dos pais e dos alunos em participarem da pesquisa.

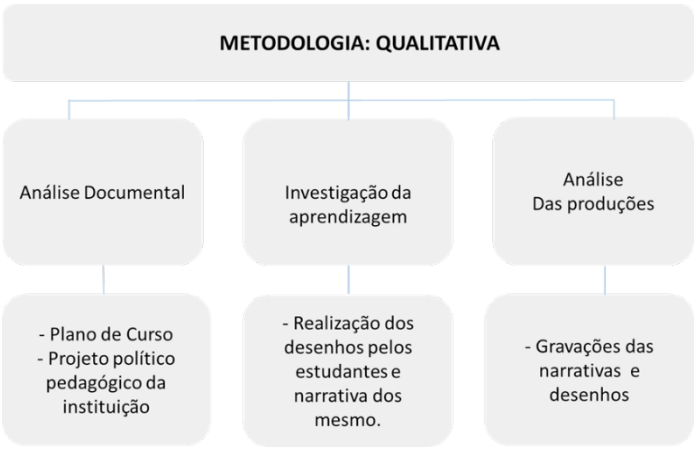


Fig. 2: Organograma representativo do desenho da pesquisa.

Sobre as narrativas acerca da ilustração científica (Argumentação), os estudantes foram estimulados a argumentar sobre o significado de seus desenhos e as narrativas foram analisadas segundo o padrão do argumento de Toulmin (2006). (Quadro III)

Quadro III: Questionamentos lançados para os estudantes.

Questionamentos
1. De que são constituídos os seres vivos
2. O que diferencia os seres mais simples dos mais complexos
3. Como deve ter sido o surgimento da vida no Planeta Terra? Como deveriam ser as condições do Planeta neste momento?
4. Como você acha que surgiram tantos seres vivos diferentes?
5. Os seres vivos continuam evoluindo?

4. Estrutura e qualidade dos argumentos dos estudantes / categorização dos desenhos

Segue a estrutura e organização do desenho e argumento de dois estudantes.

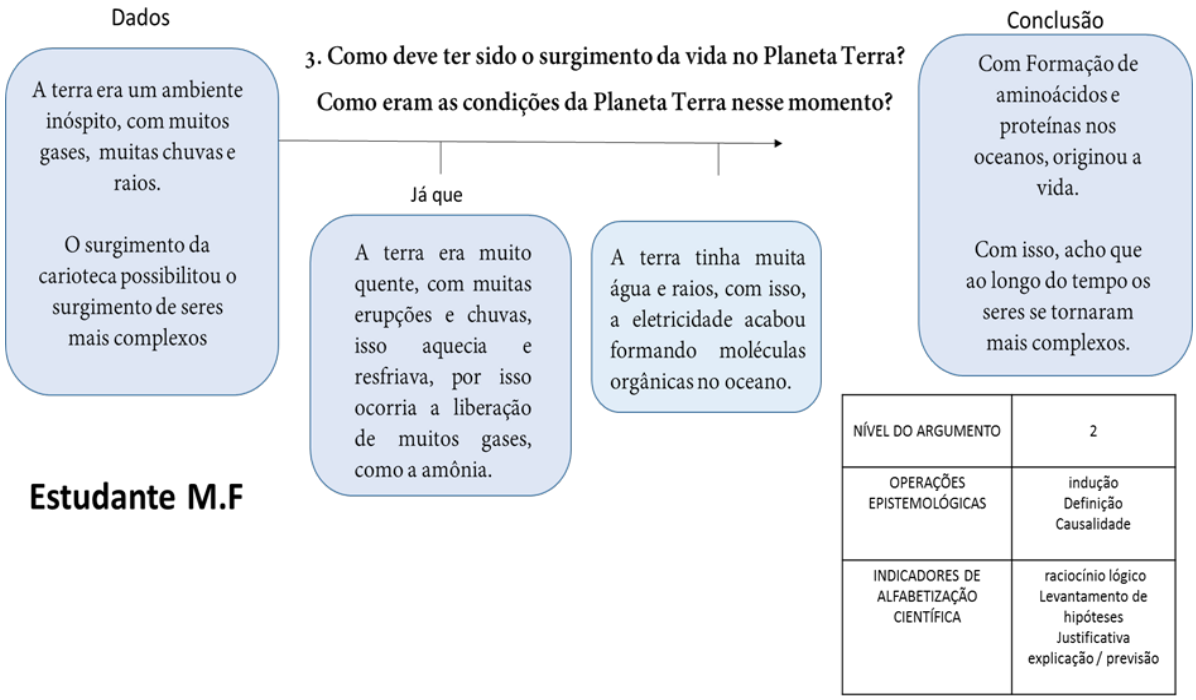
4.1 Estudante 1

Estrutura e qualidade do argumento e categorização dos desenhos do estudante M.F:

Desenhos:



Estrutura do argumento da pergunta 3:



Quadro IV: Análise do argumento e categorização do estudante M.F

M.F	Nível de Argumentação	Operações epistemológicas	Indicadores para alfabetização Científica	Piaget	Luquet
Pergunta 1	1	Apelo Indução	Raciocínio logico	INTELIGÊNCIA OPERATÓRIA FORMAL PSEUDO NATURALISMOS	REALISMO VISUAL
Pergunta 2	2	Definição Indução	Raciocínio logico Explicação		
Pergunta 3	2	indução Definição Causalidade	Raciocínio lógico Levantamento de hipóteses Justificativa Explicação Previsão		
Pergunta 4	2	Apelo	Raciocínio lógico Levantamento de hipóteses Justificativa explicação		
Pergunta 5	2	Apelo Indução Causalidade	Raciocínio lógico Levantamento de hipóteses Justificativa explicação		

- Presença do pensamento hipotético dedutivo , busca por soluções e presença do raciocínio lógico.

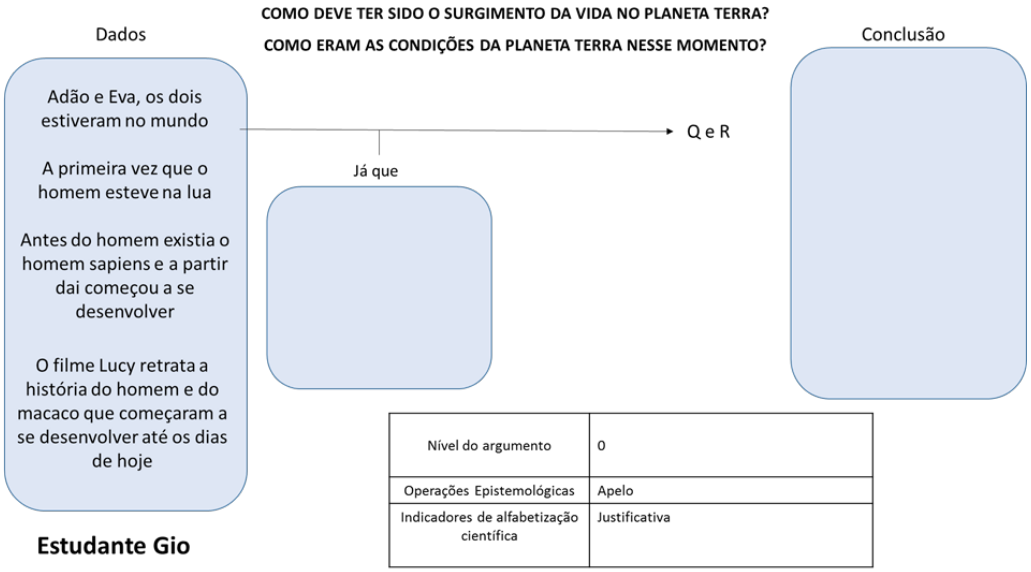
4.2 Estudante 2

Estrutura e qualidade do argumento e categorização dos desenhos do estudante Gio:

Desenhos:



Estrutura do argumento da pergunta 3:



Nível do argumento	0
Operações Epistemológicas	Apelo
Indicadores de alfabetização científica	Justificativa

Quadro V: Análise do argumento e categorização da estudante Gio.

Estudante Gio	Nível de Argumentação	Operações epistemológicas	Indicadores para alfabetização Científica	Piaget	Luquet
Pergunta 1	0	*Resposta insuficiente para classificação*	*Resposta insuficiente para classificação*	INTELIGÊNCIA OPERATÓRIA CONCRETA ESQUEMATISMO	REALISMO INTELECTUAL
Pergunta 2	0	Apelo	*Resposta insuficiente para classificação*		
Pergunta 3	0	Apelo	justificativa		
Pergunta 4	1	apelo	Justificativa		
Pergunta 5	0	*Resposta insuficiente para classificação*	*Resposta insuficiente para classificação*		

Ausência de: Pensamento hipotético dedutivo, pensamento lógico, Formulação de hipóteses e busca por soluções.

Quadro VI: Classificação dos estudantes de acordo com as fases de Piaget (1982, 2012) e Luquet (1969).

Estudantes	Fases
Branttine	Inteligência operatória formal / Pseudo naturalismos / Realismo Visual
Fólik	Inteligência operatória formal /Pseudo naturalismos / Realismo Visual
Gio	Inteligência operatória concreta / Esquematismo/ Realismo Intelectual
Jay	Inteligência operatória formal / Pseudo naturalismos / Realismo Visual
Je	Inteligência operatória concreta / Esquematismo/ Realismo Intelectual
Jeff	Inteligência operatória concreta / Esquematismo/ Realismo Intelectual
Levik	Inteligência operatória formal /Pseudo naturalismos / Realismo Visual
M.F	Inteligência operatória formal / Pseudo naturalismos / Realismo Visual
Pingo	Inteligência operatória formal / Pseudo naturalismos / Realismo Visual
Xúlia	Inteligência operatória formal / Pseudo naturalismos / Realismo Visual

5. Conclusões e considerações

Após a realização das análises, podemos concluir esse trabalho respondendo às questões apresentadas no início da pesquisa com os referencias bibliográficos discutidos. Uma das questões levantada foi em relação ao desenvolvimento cognitivo desses jovens, onde 70% (7 alunos) encontra-se na fase esperada e 30% (3 alunos) na fase abaixo da esperada. Todos os alunos participantes da pesquisa foram provenientes de escolas particulares (7 estudantes do SESI/ Itapagipe e 3 de outras escolas), o que pode ter favorecido para o resultado favorável de 70%. Os alunos que não se encaixaram na fase do desenvolvimento esperada, não conseguiram organizar os seus pensamentos e nem desenvolver os seus argumentos na estrutura do argumento de Toulmin, os desenhos eram simples e sem muita riqueza de detalhes, além da ausência do pensamento hipotético dedutivo. A medida que as etapas de avaliação aconteciam, alguns estudantes melhoravam a qualidade do seu argumento.

Para Piaget (1964) a representação gráfica é condição básica para o pensamento existir, com isso, verifica-se uma importância deste estudo, no que se diz respeito a quantidade de informações geradas através da solicitação de um desenho. No esquema de perguntas, com respostas desenhadas, percebemos a riqueza de detalhes e a complexidade por trás de um simples desenho no papel.

O estudo mostrou que, mesmo não sabendo fazer desenhos perfeitos da realidade observada, os estudantes conseguiam fazer suas representações, cheias de significados e informações, associando a conteúdos e pensamentos preconcebidos. O instrumento (desenho), demonstrou–se uma excelente ferramenta para estimular a narração e a argumentação, sendo o ponto de partida para desenvolvimento deste estudo.

Para Piaget (1964), na adolescência, é alcançada a independência do real, surgindo o período das operações formais. Seu caráter geral é o modo de raciocínio, que não se baseia apenas em objetos ou realidades observáveis, mas também em hipóteses, permitindo, dessa forma, a construção de reflexões e teorias. O pensamento torna-se então hipotético-dedutivo e ocorre "a libertação do pensamento", quando a realidade se torna secundária diante da possibilidade. Nesse período, além da lógica de proposições, são desenvolvidas, entre outras, operações combinatórias e de correlação. No presente estudo, os estudantes que foram enquadrados na fase descrita por Piaget (operação formal, a partir dos 12 anos), apresentaram as características, pensamento hipotético dedutivo e raciocínio lógico.

Durante o processo de investigação, os estudantes apresentaram bastante dificuldade no momento da argumentação, pois o falar e se expressar através das palavras, ainda é algo que não faz parte do nosso cotidiano escolar. No momento da narração dos seus desenhos, os estudantes

ficavam confusos, apresentavam um vocabulário pobre, não conseguiam ser objetivos e claros nas suas explicações. Nitidamente notamos que precisamos trabalhar e explorar mais a argumentação dos nossos estudantes em sala de aula, porém, ainda em pleno o século XXI, as escolas brasileiras apresentam salas de aula com média de 40 alunos, o que dificulta bastante fazer um trabalho argumentativo.

A argumentação, aliada com a solicitação dos desenhos, pode funcionar muito bem como um instrumento avaliativo em sala de aula, pois funciona como uma poderosa ferramenta para compreensão do pensamento científico e das concepções de ciência trazida pelos estudantes, sendo uma possibilidade para dinamizar o sistema avaliativo nas escolas, que na sua maior parte do tempo aplicam provas objetivas e de múltipla escolha, além de trabalhar com o desenvolvimento argumentativos dos estudantes. Com o desenvolvimento da atividade, os estudantes mostraram-se motivados a estudar para as próximas etapas, pois tentaram realizar seus desenhos, com o máximo de detalhes, além de demonstrarem uma preocupação pelo domínio dos termos científicos no momento da argumentação.

Ao tratar–se do ensino de ciências, é importante que o professor de conduza o processo de ensino mostrando a história e os caminhos percorridos até se chegar ao resultado "final", pois muitas vezes ficamos presos somente aos conteúdos resumidos trazidos pelos livros didáticos, não desenvolvendo o senso crítico, a criatividade e a curiosidade. Por este motivo, muitos estudantes reproduzem apenas os conteúdos descritos nos livros, sem ampliar a sua visão de mundo e as possibilidades de experimentação e descobertas naturais.

Referencias

Baptista, Geilsa Costa Santos. Importância da Demarcação de Saberes no Ensino de Ciências para Sociedades Tradicionais. Ciência & Educação, v. 16, n. 3, p. 679- 694, 2010

Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Semtec, 1999.

Correia, Fernando. A ilustração científica: "santuário" onde a arte e a ciência comungam. VISUALIDADE S, Goiânia v.9 n.2 p. 221-239, jul-dez 2011.

Correia, F.j; Fernandes, A.S. Desenhar para (Re) conhecer: O Papel da Ilustração Científica nas Missões Científicas do Espaço Lusófono. Atlas do Congresso Internacional Saber Tropical em Moçambique: história, memória e ciência IICT – JBT/Jardim Botânico Tropical. Lisboa, p. 1 a 25. 2012.

Driver, R. & Newton, P. (1997). Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms,ESERA Conference, Roma.

Jiménez Aleixandre, Arguments about socio-scientific issues: process of knowledge construction and justification in the classroom, Science Education, v.84, n.6, 2000.p.757-792.

Jiménez Aleixandre; Erduran, S. Argumantation in Science Education: Perspectives from Classroom-Bases Research. Dordrecht: Springer 2008.249p.

Luquet, G.H(1969). O desenho infantil (Le dessin enfantin). Éditions delachaux & Niestlé S.A.

Piaget, Jean. A Epistemologia genética.Tradução de Nathanael C. Caixeira. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

Piaget, Jean. A formação do símbolo na criança .3ª edição, por Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suíça, 1964.

Piaget, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense,1973.

Sasseron, L. H. A Alfabetização Científica nas séries iniciais do Ensino Fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

Sasseron, L. H.; Carvalho, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. Ciência & Educação, v. 17, n. 1, p. 97-114. 2011.

Silva, M.A. Um Estudo Sobre Argumentação E Alfabetização Científica com bolsistas de Iniciação Científica Júnior Do Programa Social De Educação, Vocação E Divulgação Científica Da Universidade Federal Da Bahia. Set 2014.157p.

Toulmin, E.S. Os usos dos argumentos. São Paulo: Martins Fontes 2006.375p.